

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
( Н И У « Б е л Г У » )

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**  
**ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**  
**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического)**  
**образования**

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ  
ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ  
НАРУШЕНИЯМИ**

**Выпускная квалификационная работа**  
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное  
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия  
заочной формы обучения, группы 02021460  
Полуевой Алёны Вячеславовны

Научный руководитель:  
доцент, к.п.н.  
Российская Е.Н.

**БЕЛГОРОД 2017**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	
1.1. Понятие самостоятельной письменной речи у детей .....	7
1.2. Формирование предпосылок самостоятельной письменной речи как один из целевых ориентиров уровня начального общего образования .....	14
1.3. Общая характеристика состояния письма, чтения и письменной речи у детей с различными видами речевой патологии.....	22
ГЛАВА II МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	
2.1. Организация содержания изучения состояния готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи у младших школьников с речевыми нарушениями.....	32
2.2. Результаты изучения состояния сформированности предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с речевыми нарушениями.....	47
2.3. Основные направления работы по формированию предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с речевыми нарушениями.....	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	66
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	70
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	74

## ВВЕДЕНИЕ

Проблема выявления, предупреждения и коррекции нарушений письменно-речевой деятельности у детей с общим недоразвитием речи продолжает оставаться актуальной в коррекционной педагогике и логопедии.

Обучение учащихся грамотно и последовательно излагать свои мысли в письменной форме в настоящее время выходит за рамки уроков чтения и русского языка и является одной из задач всего процесса обучения, целью которой является обеспечение образовательного процесса и оптимальной социальной интеграции детей, имеющих различные формы речевой патологии путем развития познавательной деятельности и формирования речи как средства коммуникации.

Письменная речь, являясь «базовыми» навыками всего дальнейшего обучения, которые вызывают значительные затруднения у младших школьников с недоразвитием речи, оказывая отрицательное воздействие на усвоение школьной программы и влияя тем самым на процесс их социальной адаптации в целом.

К настоящему времени сложилась определенная концепция толкования письменной речи как сложной формы психической деятельности человека, необходимой ему в повседневной жизни и включающей, с одной стороны, активное выражение своих мыслей средствами той или иной письменности - письмо и, с другой стороны, восприятие и понимание написанного средствами чтения Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др.

Значение формирования письменной речи возрастает по отношению к детям с нарушением речи, имеющими определенные отклонения в развитии как речевой, так и познавательной деятельности. Всестороннее изучение письменной речи данной категории детей с использованием системного подхода к анализу речевых нарушений впервые было осуществлено Р. Е. Левиной. Несформированность устной речи и особенности невербальной

психической сферы, характерные для детей с общим недоразвитием речи, определяют собой возникновение затруднений на различных этапах овладения письменной речью ( Р.Е. Левина).

Концепция Р.Е. Левиной, трактующая дисграфию и дислексию как проявления системного нарушения речи, получила распространение и подтверждение в работах многих отечественных ученых на различных лингвистических системах: на материале русского языка ( Г.А. Каше, И.К. Колповская, Н.А. Никашина, З.А. Репина, Л.Ф. Спирова, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др. и языков ближнего зарубежья Е.А Бабаева, А.С Винокур, З.К. Габашвили, М.Ш. Гегешидзе, Л.И. Савка и мн. др..

С точки зрения профессора Р.Е. Левиной и ее последователей успешность овладения письменной речью обусловлена состоянием предпосылок данного вида деятельности, т.е. сформированностью произносительных навыков, определенным уровнем развития фонематического слуха, морфологических и синтаксических обобщений, достаточным объемом лингвистических знаний.

В современных исследованиях большое внимание уделяется изучению структурных операций письменно-речевой деятельности, а также развитию базовых психических процессов и функций, влияющих на ее становление (Т.А. Алтухова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. , А.К. Маркова и др.). Таким образом, обосновывается зависимость состояния письменно-речевых умений и навыков как от уровня развития операциональных, так и функциональных компонентов письменной речи.

Однако проведенные исследования не решают всего круга вопросов, связанных с проблемой формирования письменной речи, не раскрывают многих ее аспектов. В настоящее время в коррекционной педагогике не сформированы единые критерии и показатели, позволяющие диагностировать уровень готовности к овладению самостоятельной письменной речью. В связи с этим в обучении детей с нарушением речи к письменному высказыванию не применяются специальные методики,

учитывающие особенности речевых и невербальных психических функций, присущие данному контингенту школьников.

Исходя из актуальности и значимости проблемы коррекционно-педагогической работы по преодолению предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи, была определена тема нашего исследования.

**Проблема исследования** - совершенствование коррекционно-педагогической работы по формированию предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с речевыми нарушениями.

**Целью исследования** является организация и анализ изучения предпосылок самостоятельной письменной речи в коррекционно-педагогической работе у младших школьников с речевыми нарушениями.

**Объектом исследования** являлись предпосылки самостоятельной письменной речи у младших школьников с речевыми нарушениями.

**Предметом исследования** – коррекционно-педагогическая работа по формированию предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с нарушением речи.

**Гипотеза исследования:** У младших школьников с речевыми нарушениями, имеет место нарушение предпосылок самостоятельной письменной речи, которое необходимо устранять при целенаправленном применении специальных приемов и методов направленных на пропедевтику трудностей в процессе самостоятельного построения письменного текста.

**Задачи исследования:**

1. Теоретически обосновать проблему формирования предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с речевыми нарушениями.

2. Изучить состояние предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с нарушением речи.

3. Разработать методические рекомендации по формированию предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с речевыми нарушениями.

**Теоретико-методологической основой исследования являются:** исследования в области специальной педагогики и психологии письменной речи (Б.Г. Ананьев, Т.В. Ахутина, Т.Г. Егоров, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, Т.А. Алтухова, Е.Н. Российская, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, М.Н. Русецкая, Л.Ф. Спирова, И.Н. Садовникова и др.)

**Методами исследования** выступали: теоретические: анализ психолого-педагогической литературы; эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий), а также количественный и качественный анализ результатов исследования.

**База исследования:** Муниципальное общеобразовательное учреждение «Крутоложская основная школа» Белгородского района.

**Структура работы:** выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

# **ГЛАВА I. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

## **1.1. Понятие самостоятельной письменной речи у детей**

Нарушения письменной речи могут быть обусловлены задержкой в формировании определенных функциональных систем, важных для освоения письменной речи, вследствие вредностей, действовавших в различные периоды развития ребенка. Кроме того, дислексия и дисграфия возникают при органических речевых расстройствах (А.Р. Лурия, М.Е. Хватцев). Некоторые исследователи отмечают наследственную предрасположенность к дислексии (Б. Хапырен, М. Рудинеско и др.), когда передается качественная незрелость отдельных мозговых структур, участвующих в организации письменной речи (7).

Письменная речь – это результат выражения мысли при помощи системы письма определенного языка. В целом письменная речь вторична по отношению к устной. Это значит, что в основном она следует правилам устной речи, но в то же время имеет свои особенности (1).

Письменная речь, как средство общения и способ существования и воплощения мысли и чувства, изучалась многими отечественными лингвистами, психологами и методистами (Я.К. Грот, И.А. Бодуэн де Куртенэ, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, Д.Н. Богоявленский, Н.И. Жинкин, В.Ф. Иванова и др.) (3).

Письменная речь - вербальное (словесное) общение при помощи письменных текстов. Оно может быть и отсроченным (например, письмо), и непосредственным (обмен записками во время заседания). Письменная речь отличается от речи устной не только тем, что использует графику, но и

типичными для письменной речи синтаксическими конструкциями и специфичными для нее функциональными стилями. Ей свойственна весьма сложная композиционно-структурная организация, которой необходимо специально овладевать. Отсюда - особая задача обучения письменной речи в школе. Поскольку текст письменной речи может быть воспринят одновременно или, во всяком случае, большими «кусками», восприятие письменной речи во многом отличается от восприятия устной речи (12).

И.Н. Садовникова (32) отмечает, что в понятие письменная речь в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо. Письмо есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени. В широком смысле рассматривается, что любая система письма характеризуется постоянным составом знаков. По мнению А.Р. Лурия (22), Л.С. Выготского (7), Н. И. Жинкина (12), А.Н. Корнева (16), письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Структура этого процесса определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития. Процесс письма взрослого человека является автоматизированным и отличается от характера письма ребенка, овладевающего этим навыком. Так, у взрослого письмо является целенаправленной деятельностью, основной целью которого является передача смысла или его фиксация. Процесс письма взрослого человека характеризуется целостностью, связностью, является синтетическим процессом.

И устная, и письменная формы речи представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы, но, в отличие от устной, письменная речь формируется только в условиях целенаправленного



обучения, т.е. ее механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения.

С позиции психолингвистики письменная речь предполагает использование языковых единиц (минимальная единица – фонема; морфема; основная единица языка – слово; предложение; текст), различного уровня и правил их функционирования. Они могут по-разному нарушаться при различных расстройствах речи. Знание законов и последовательности усвоения ребенком норм языка способствует уточнению логопедического заключения, является необходимым для разработки системы логопедического воздействия (11).

Современные подходы к психолингвистическому анализу речевых нарушений (Р.И.Лалаева (18), Е.Ф.Соботович (33), Л.Б.Халилова (28) и др.) направлены на выявление нарушенного звена в схеме порождения речи. Обязательными условиями (свойствами), придающими речевому образованию статус текста, являются его главные характеристики – целостность и связность. Они обеспечиваются так называемой «формальной связностью» (Е.А. Реферовская), которая осуществляется лексическими и грамматическими средствами (31).

Письменная речь как особая знаковая деятельность впервые стала рассматриваться предметом специального психологического исследования в работах Л. С. Выготского (7). Изучая письменную речь в контексте проблем развития высших психических функций, он пришел к выводу, что она с психологической точки зрения существенно отличается от устной и внутренней речи и представляет собой по отношению к ним специфическое психологическое образование. Специфика письменной речи состоит в том, что она функционирует в условиях отсутствия собеседника, более полно реализует содержание сообщения, порождается иными мотивами и обладает большей произвольностью и осознанностью, чем устная и внутренняя речь.

Е.Н. Российская (29) указывает на то, что в психологическом аспекте письменная речь определяется как компонент других видов деятельности

(эпистолярной, учебной, мнестической, деятельности управления и др.), внутри которых ей отводится определенное структурное место и функциональное назначение: «психология берет в речевой деятельности прежде всего то, что общо для любой деятельности» (А.А. Леонтьев) (21). В зависимости от того, какую деятельность опосредует письменная речь, выделяются различные формы письменной продукции:

- письма, записки, открытки как продукты эпистолярной деятельности (А.А. Брудный (4), А.Р. Лурия (22), Д.Б. Эльконин (41) и др.);
- дневники, записные книжки и т.д. - результаты мнестической деятельности (Л.С. Выготский) (7);
- деловые письма (приказы, инструкции, отчеты и т.п.) являются продуктами деятельности управления (А.К. Маркова (25));
- формами письменной продукции учебной деятельности служат контрольное списывание, диктант, изложение, сочинение, которые имеют различную степень самостоятельности и творческой активности (М.Р. Львов и др.) (23)).

Согласно мнению целого ряда исследователей, процесс овладения письменной речью регулируется развитием ряда психических функций (Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова и др.) (15). Данный процесс происходит одновременно по двум линиям - когнитивной и языковой; так формируются внутренние структуры, которые способны ассимилировать и соотносить языковые и неязыковые данные, а также реализовывать намерения в форме высказывания.

С психофизиологической точки зрения, сущностное содержание письменной речи рассматривается как реализации процесса порождения продуктивных речевых сигналов и их обеспеченности высшими психическими функциями. Общепринятой считается точка зрения, что функциональная система, отвечающая за нормальный процесс письменной речи, включает различные участки коры левого полушария мозга и различные анализаторные системы (оптическую, моторную, акустическую и

др.), каждая из которых обеспечивает спешное протекание лишь одного из звеньев в структуре данного процесса. Наряду со зрительным «слуховой и двигательный анализаторы активно работают при составлении собственного текста» (Н.И. Жинкин (12)). В соответствии с этим возникают ассоциации моторных, зрительных, артикуляционных и слуховых обликов букв.

Под сознательным письмом понимается письмо на основе орфографических правил, в которых совмещены фонетические, лексические и другие особенности слов. Было доказано, что успех обучению правописанию зависит от того, насколько своевременно, глубоко и правильно понимают ученики особенности слова как языковой единицы.

Особой разновидностью речевого навыка является орфографический навык.

Орфографический навык – это навык письменной речи. Когда человек пишет письмо или книгу, он задумывается над содержанием того, о чём пишет, а не над орфографией каждого слова. Актуально осознает то, что находится в светлой точке сознания, т.е. является целью деятельности (12).

Одна из заслуг К.Д.Ушинского состоит в том, что он разработал теорию орфографических навыков, согласно которой сознательность и автоматизм не противопоставляются, не взаимоисключают друг друга, а являются различными стадиями образования навыка. Нужно заметить, что К.Д.Ушинский допускал возможность обучения орфографии механическим путем, каким обычно усваивали правописание писари, но принципиально он был против такого пути овладения правописанием (7).

К.Д.Ушинский писал о том, что автоматизация действия, понимаемая как отсутствие преднамеренности и сознательности при его выполнении, не означает невозможности при определённых условиях и в случае необходимости вновь сделать его сознательным. Данное положение полностью относится к орфографическому навыку. Орфографические действия автоматизируются медленно. Время автоматизации зависит от сложности орфограммы. Автоматизация сознательных действий включает:

- во-первых, постепенное уменьшение роли осознания своих действий,
- во-вторых, свёртывание умственных операций за счёт обосновывающих, а затем и оперативных суждений,
- в-третьих, объединение и обобщение частных действий в более крупные действия,
- в-четвертых, усовершенствование приёмов выполнения действий, отбор более рациональных способов решения орфографических задач и в конце концов автоматизирование действий, при котором учащиеся пишут по правилу, не осознавая самого правила, т.е. без всяких рассуждений.

Раскрывается сам механизм формирования орфографического навыка, как образования временных связей. При формировании навыков правописания морфем слова эта цепь ассоциаций имеет в своем составе несколько звеньев:

- слуховое артикуляционное восприятие слова или предложения;
- осмысливание смыслового и грамматических значений, морфемного состава слова;
- зрительное представление–реакция письма.

Решая вопрос о работе над формированием у младших школьников орфографических навыков, учитель должен, прежде всего, учитывать психологическую природу орфографического навыка. Как уже было сказано выше, навыки — это автоматизированные компоненты сознательной деятельности. При этом нужно учитывать, что слово, «автоматизированный» означает способ образования навыка как действия, который вначале основывается на сознательном применении определённых правил и лишь затем в процессе длительных упражнений подвергается автоматизации. Важно также обратить внимание на следующее обстоятельство: автоматизированный навык позволяет на каждом шагу, в частности при затруднениях, вновь становиться сознательным. Навыки всегда формируются на базе умений, т.е. умения по мере автоматизации становятся навыками.

Умения в свою очередь связаны с усвоением знаний и их применением на письме (7).

О.Б. Иншаковой (26) были выделаны следующие виды орфографических умений и навыков формирующихся в школе:

- нахождение в слове орфограмм;
- написание слов с изученными видами орфограмм, в том числе слов с непроверяемыми написаниями;
- обоснование орфограмм;
- нахождение и исправление орфографических ошибок.

Также ими были выделены условия, необходимые для формирования орфографических навыков:

- высокий научный уровень преподавания орфографии;
- связь между формированием орфографических навыков и развитием речи;
- знание орфографических правил;
- знание схемы применения правил (схемы орфографического разбора);
- умение производить орфографический разбор, способствующий применению правил;
- упражнения, отрабатывающие умения применять орфографическое правило.

Причём из этого следует подчеркнуть, что упражнения и правильно понятая тренировка – это не повторение одного и того же первично произведённого движения или действия. А повторное разрешение одной и той же задачи, в процессе которой первоначально движение (действие) совершенствуется и качественно видоизменяется (5)

Таким образом, письменная речь – это результат выражения мысли при помощи системы письма определенного языка. В целом письменная речь вторична по отношению к устной. Это значит, что в основном она следует правилам устной речи, но в то же время имеет свои особенности. Письменная речь представляет собой вид деятельности, состоящий из набора

последовательных операций и психических функций, обеспечивающих этот процесс.

## **1.2. Формирование предпосылок самостоятельной письменной речи как один из целевых ориентиров уровня начального общего образования**

В основу ФГОС НОО для обучающихся с нарушением речи положены деятельностный и дифференцированный подходы, а также выделены целевые ориентиры развития. Одним из целевых ориентиров, которым должны овладеть учащиеся с нарушением речи, является формирование письменной речи.

С учетом индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей обучающихся с нарушением речи предметные результаты должны отражать:

Русский язык. Родной язык: сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи, как показателям общей культуры и гражданской позиции человека; умение анализировать структуру простого предложения и слова, различать зрительные образы букв и графически правильно воспроизводить зрительные образы букв и слов, простые предложения; предпосылки для формирования навыков орфографически грамотного письма; усвоение орфографических правил и умение применять их при письме.

Литературное чтение. Литературное чтение на родном языке: умение использовать навыки устной и письменной речи в различных коммуникативных ситуациях.

Требования к результатам коррекционной работы по преодолению устной речи, преодолению и профилактике нарушений чтения и письма: отсутствие дефектов звукопроизношения и умение различать правильное и

неправильное произнесение звука; умение осуществлять операции языкового анализа и синтеза на уровне предложения и слова; практическое владение основными закономерностями грамматического и лексического строя; владение связной речью, соответствующей законам логики, грамматики, композиции; сформированность языковых операций, необходимых для овладения чтением и письмом; владение письменной формой коммуникации (техническими и смысловыми компонентами чтения и письма); позитивное отношение и устойчивые мотивы к изучению языка (35).

При разработке проблемы формирования самостоятельной письменной речи Л.С. Выготский (7) отмечает мотивации усвоения письменной речи. Автор показал, что в начале обучения у детей нет потребности в использовании и развитии письменной речи и что такую потребность следует создавать специально.

Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности предпосылок самостоятельной письменной речи, т.е. всех сторон речи: нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития.

Работая с учащимися, имеющими трудности в овладении самостоятельной письменной речью, педагог не только должен ориентироваться в причинах речевых нарушений, но также учитывать факторы психологической готовности ребенка к обучению самостоятельной письменной речи, чтобы проводимая коррекционная работа была целенаправленной и успешной.

Е.А. Логинова (24) условно выделяет два основных и взаимосвязанных уровня предпосылок формирования самостоятельной письменной речи. К первому уровню относится функциональная состоятельность анализаторных систем мозга, их готовность к взаимодействию в сложном процессе восприятия, соотнесения и перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую (например, перевод звука речи в зрительный образ – букву и перевод буквы в ее двигательную формулу – кинему).

Ко второму уровню предпосылок относится психологическая готовность ребенка к обучению и произвольному овладению самостоятельной письменной речи. В данном контексте под психологической готовностью подразумевается сформированность психических функций и процессов, которая зависит от физиологического и социального развития ребенка. Поскольку самостоятельная письменная речь – это вид психической деятельности, его усвоение и реализация требуют участия таких необходимых для деятельности компонентов, как память, внимание, мышление (и обеспечивающие его умственные действия анализа и синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования и др.). Кроме того, ведущими элементами организации любого вида деятельности являются мотивация, волевое усилие и произвольная саморегуляция.

Из анализа методической литературы Е.Н. Российская (30) отмечает, что механическая память непосредственно регулирует овладение традиционным принципом написания, который заключается в том, что в современном русском языке сохранилось историческое написание многих слов, которое не подчиняется ни грамматическим правилам, ни фонематическому принципу орфографии. Примерами традиционного письма служат словарные слова (слова, содержащие безударную гласную в корне, непроверяемую ударением, заимствованные из иностранных языков слова) и т.д. Единственным способом не допускать ошибки в словах такого рода является «прочное запоминание, заучивание и многократное прописывание слов, способствующее приобретению прочного навыка правильного письма». Другим психическим процессом, обеспечивающим формирование предпосылок самостоятельной письменной речи, является внимание. Недостаточное распределение внимания обычно коррелирует с частотой графических ошибок – «погрешностей против точности изображения буквы», к которым относятся антиципации, персеверации и т.п.

В понятие психологической готовности к обучению самостоятельной письменной речи входит и лингвистическая готовность ребенка к овладению



новым и наиболее сложным видом речевой деятельности. Для того чтобы осознанно выполнять языковые операции (в частности, отбор языковых единиц – предложений, слов, их анализ и символизацию с помощью букв), у ребенка должна быть хорошо развита устная речь. Его словарный запас, способность к актуализации слов и продуцированию предложений, грамматическое оформление речи должны соответствовать возрастным нормам младшего школьного возраста.

Лингвистический уровень организации письма определяет, какими средствами осуществляется письмо. Как указывает Л.С. Цветкова (37), этот уровень обеспечивает письмо лингвистическими, языковыми средствами реализации процесса, т.е. реализует перевод внутреннего смысла, формирующегося на психологическом уровне, в лингвистические коды – в лексико-морфологические и синтаксические единицы, т. е. в слова и фразы (4). Л.С. Цветкова обобщает сформулированные психологические предпосылки формирования этого вида речевой деятельности, нарушения или несформированность которых ведет к трудностям формирования письма у детей (37).

На овладение морфологическим принципом правописания детьми с нарушением речи отражается несформированность речевых и невербальных психических функций (В.К. Воробьева, Л.П. Воронова, И.В. Прищепова) (19). Вследствие недостаточной сформированности или нарушения мнестических процессов, в частности, недостаточной способности к запоминанию и актуализации имеющихся знаний, а также низкого уровня развития операций мышления, ограничения словарного запаса, дети с речевой патологией с трудом запоминают и применяют учебную терминологию, что сказывается и на овладении содержанием орфограмм. Неполноценность вербальных и неречевых процессов не позволяет учащимся с нарушением речи запомнить и усвоить операции и способы проверки слов, что обуславливает сохранение орфографических ошибок в средних и старших классах.

Как указывает Е.Ю. Российская (29), в качестве предпосылок, необходимых для успешного овладения морфологическим принципом письма, выделяются следующие параметры:

- умения и навыки, являющиеся базой написания слова на основе фонетического принципа – «вне этих процессов невозможен переход и к морфологическому письму, которое в качестве своей предпосылки предполагает четкость и константность представлений о звуковом составе слова, умение выделять фонемы из различных сочетаний, различение родственных фонем в слове и т.д.» (Р.Е. Левина) (20);

- овладение морфологическим анализом слов, необходимым для выявления той части слова, которая содержит орфограмму. В данном случае ключевой операцией является решение орфографической задачи (А.Н. Корнев (16), Л.Г. Парамонова (27));

- овладение, активное пользование систематизированным словарным запасом и умение «группировать его в нужном направлении в соответствии с поставленной задачей служат базой для привлечения лексического (материала (однокоренных слов)), необходимых по условиям правила и обеспечивающих ход решения орфографической задачи» (Р.Е. Левина 20);

- предварительное (в дошкольном возрасте) усвоение грамматических норм языка - наличие так называемого «чувства языка».

Анализ критериев готовности ребенка к школьному обучению показывает, что одним из самых важных показателей является владение фонетически и грамматически правильной связной речью. В условиях неполноценного функционирования речевого аппарата и лексико-грамматического недоразвития речи, а также психофункциональных наслоений большинство детей с нарушением речи оказываются не готовыми к овладению программой общеобразовательной школы.

Следствием неподготовленности к обучению в школе является несформированность предпосылок усвоения письма и чтения, которые

служат базовыми навыками всего дальнейшего овладения знаниями, умениями и навыками: обучение грамоте.

Содержание готовности ребенка к усвоению грамоты, которое складывается в процессе формирования устной речи задолго до систематического обучения чтению и письму раскрыто в работах Р.Е. Левиной (20), Л.Ф. Спировой (34), Г.В. Чиркиной (38).

Исходя из содержания готовности к овладению грамотой, условием орфографически правильного письма является усвоение основных принципов русского правописания (фонетического, морфологического и традиционного), которые характеризуют отношение графемы и лексемы (А.Н. Гвоздев (8), К.С. Горбачевич (9), А.А. Шахматов (40) ). Усвоение каждого из них предполагает наличие необходимых для этого предпосылок (умений и навыков), приобретенных еще до начала обучения письму. Так, для овладения фонетическим принципом, который отражает написание слов в полном соответствии с их звучанием, не основанном на знании грамматических правил, необходим ряд предпосылок, большинством из которых ребенок должен овладеть уже в дошкольном возрасте. Основываясь на исследованиях Р.Е. Левиной (20), Л.Г. Парамонова (27) выделила умения и навыки, которыми должен обладать ребенок, чтобы успешно овладеть фонетическим принципом орфографии, а также основные трудности при обучении письму, которые возникают при несформированности этих предпосылок.

Как вид деятельности, в понимании А.Н. Леонтьева (21), письменная речь включает три основные операции: символическое обозначение звуков речи, то есть фонем, моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов (Л.Е. Журова (13), Д.Б. Эльконин (40)) и графо-моторные операции. Каждая из них является как бы самостоятельным навыком (подсистемой) и имеет соответствующее психологическое обеспечение.

Навык символизации, т.е. буквенного обозначения фонем, формируется на основе развивающихся у ребенка способностей к символизации более широкого плана: символической игры, изобразительной деятельности и др. Кроме того, необходимой его предпосылкой является достаточная зрелость фонематического восприятия и языкового сознания (14).

Развитие фонематического восприятия ребенка проходит несколько стадий:

1) дофонетическая стадия - полное отсутствие дифференциации звуков окружающей речи, понимания речи и активных речевых возможностей;

2) начальный этап овладения восприятием фонем: различаются акустически наиболее контрастные фонемы и не различаются близкие по дифференциальным признакам.

Слово воспринимается глобально и опознается по общему звуковому «облику» с опорой на просодические особенности (интонационно-ритмические характеристики);

3) дети начинают слышать звуки в соответствии с их фонематическими признаками. Ребенку доступно различение между правильным и неправильным произношением. Однако неправильно произнесенное слово еще узнается;

4) правильные образы звучания фонем преобладают в восприятии, но ребенок продолжает узнавать и неправильно произнесенное слово. На этом этапе сенсорные эталоны фонематического восприятия еще нестабильны;

5) завершение развития фонематического восприятия. Ребенок слышит и говорит правильно, перестает узнавать отнесенность неправильно произнесенного слова. До этого момента фонематическое развитие ребенка в норме происходит спонтанно при наличии оптимальных условий речевого окружения. С началом обучения в школе (или еще в детском саду) он благодаря направленному обучению делает еще один шаг в развитии своего языкового сознания. Наступает шестой этап - осознание звуковой стороны слова и сегментов, из которых она состоит. Иногда этот процесс запаздывает

в связи с недоразвитием устной речи, при задержке психического развития или при психическом недоразвитии. Достижение данного этапа развития фонематического восприятия является необходимой предпосылкой овладения фонематическим анализом (38).

В этом случае у ребенка слуховое различие некоторых фонем или их групп надолго остается недостаточно четким. Как правило, страдает различие фонем, минимально отличающихся друг от друга (так называемых оппозиционных фонем): наличием или отсутствием голоса (глухие - звонкие), мягкостью или твердостью произнесения и др. Чаще подобный недостаток является следствием нарушений взаимодействия речеслухового и речедвигательного анализаторов.

Нарушению фонологического структурирования, т.е. фонематического анализа, большинство исследователей отводит главенствующую роль в механизме дисграфий (14). Второй этап операции как бы не замечается или недооценивается. А между тем экспериментально-психологические данные свидетельствуют, что буквенная запись и результат фонематического анализа далеко не всегда совпадают. Довольно часто при стойкой дисграфии после нескольких лет обучения ребенок устный фонематический анализ производит уже безукоризненно, а на письме продолжает допускать специфические ошибки. Одна из причин этого кроется в специфике второго этапа операции моделирования звуковой структуры слов. Процесс трансформации временной последовательности фонем в пространственный ряд графем протекает у ребенка практически параллельно с фонематическим анализом и графо-моторными операциями записи букв. Это требует довольно сложной координации перечисленных сенсомоторных процессов и, что особенно важно, оптимальной концентрации и распределения внимания во время их протекания.

Особенность письма как комплексного навыка заключается в том, что оно требует интеграции и координации всех трех перечисленных операций.

Для овладения письмом важно знать, как правильно произносится слово, и уметь анализировать его звуковую сторону.

Таким образом предпосылками самостоятельной письменной речи является: сформированность (или сохранность) устной речи, формирование памяти, внимания, мышления. Сформированность общего поведения – мотивы поведения. Сформированность лексико – грамматическим строем речи и фонематического развития.

### **1.3.Общая характеристика состояния письма, чтения и письменной речи у детей с различными видами речевой патологии**

У обучающихся с речевыми нарушениями наблюдаются многочисленные варианты трудностей овладения чтением и письмом. В их числе: большое количество ошибок в процессе чтения и письма, их частотность и стойкость; нарушение не только технической, но и смысловой стороны чтения; замедленный темп формирования навыка чтения.

У детей с нарушениями чтения и письма отмечается низкий уровень понимания словесных инструкций и причинно-следственных связей, бедность синтаксических конструкций, недостаточно сформированные коммуникативная, когнитивная и регулирующая функции речи, затруднен процесс усвоения различных компонентов языковой системы. Что оказывает негативное влияние на развитие ребенка (5).

Основными симптомами письма, чтения и письменной речи являются специфические ошибки, т.е. ошибки, которые не регламентируются применением орфографических правил, носят стойкий характер и возникновение которых не связано ни с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка, ни с нерегулярностью его школьного обучения. Мы применили принцип поуровневого анализа специфических ошибок - для удобства их систематизации как в целях их детального исследования, так и в

целях оптимальной организации коррекционного воздействия. Это позволило выделить три группы специфических ошибок на уровне письма:

- на уровне буквы и слога;
- на уровне слова;
- на уровне предложения (словосочетания).

#### Ошибки на уровне буквы и слога

Это наиболее многочисленная и разнообразная по типам группа ошибок. Рассмотрим в первую очередь ошибки, отражающие трудности формирования фонематического (звукового) анализа; затем - ошибки фонематического восприятия (т.е. дифференциации фонем) и далее - ошибки иной природы (32).

#### Ошибки звукового анализа

Д.Б. Эльконин (40) определял звуковой анализ как действие по установлению последовательности и количества звуков в составе слова. В.К. Орфинская выделяла простые и сложные формы фонематического анализа, в т.ч. - узнавание звука среди других фонем и вычленение его из слова в начальной позиции, а также полный звуковой анализ слов. Простые формы анализа формируются при нормальном развитии спонтанно до поступления ребенка в школу, а сложные - уже в процессе обучения грамоте. Несформированность действия звукового анализа проявляется в письме в виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв и слогов.

Пропуск свидетельствует о том, что ученик не вычленяет в составе слова всех его звуковых компонентов, например: «снки» - санки; «кичат» - кричат. Пропуск нескольких букв в слове есть следствие более грубого нарушения звукового анализа, приводящего к искажению и упрощению структуры слова: здоровье - «дорве»; брат - «бт»; девочка - «девча»; колокольчики - «калкочи».

Перестановки букв и слогов являются следствием трудностей анализа последовательности звуков в слове. Слоговая структура слов при этом может

сохраняться без искажений, например: чулан - «чунал»; плюшевого - «плюшегово»; ков- «корвом»; на лугах - «нагалух»; взъерошился - «звелся» и др.

Более многочисленны перестановки, искажающие слоговую структуру слов. Так, односложные слова, состоящие из иного слога, заменяются прямым слогом: он - «но»; от ш - «то школы»; из берегов - «зи берегов». В двусложных словах, состоящих из прямых слогов, один из них заменяется обратным: зима - «зиам»; дети - «дейт». Наиболее часты перестановки в словах, имеющих стечение согласных: «довр», стёр - «сёрт», брат - «барт» и т.д.

Вставки гласных букв наблюдаются обычно при стечении согласных (особенно, когда один из них взрывной): «шекола», «девочика», «душинный», «ноябарь», «дружено», «Александар». Эти вставки можно объяснить призвуком, который неизбежно появляется при медленном проговаривании слова в ходе письма и напоминает редуцированный гласный (11).

Ошибки фонематического восприятия.

В основе таких ошибок лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. В устной речи недифференцированность фонем ведет к заменам и смешениям звуков. Применительно же к письму мы в подобных случаях должны говорить о смешении букв, но не замене, которая означала бы полное исключение из письма одной из смешиваемых букв, чего никогда не происходит.

Смешение букв указывает на то, что пишущий выделил в составе слова определенный звук, но для его обозначения выбрал не соответствующую ему букву. Это может иметь место при: нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы; нечетком различении звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство.

По акустико-артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы: лабиализованные гласные; парные звонкие и глухие



согласные; сонорные; свистящие и шипящие. Аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов (38).

Смешение букв по кинетическому сходству.

Исследователи традиционно объясняют любые смешения либо акустико-артикуляционным сходством фонем, либо оптическим сходством букв - и при чтении, и в письме. Включения в акт письма еще одного анализатора - двигательного - расценивается лишь как необходимое средство обеспечения технической стороны письма. Между тем было бы неправильно не учитывать, качественную перестройку, которая происходит в ассоциативной цепи слухо-речедвигательных и зрительно-двигательных представлений, обеспечивающих процесс письма. Нам удалось установить новый тип специфических ошибок - смешение букв по кинетическому сходству (т.е. смешение кинем).

Персеверация, антиципация.

Своеобразное искажение фонетического наполнения слов возникает в устной и письменной речи по типу явлений прогрессивной и регрессивной ассимиляции и носит соответственно названия персеверации (застывание) и антиципации (упреждение, предвосхищение): согласный, а реже - гласный, заменяет вытесненную букву в слове.

В основе ошибок двух указанных видов лежит слабость дифференцировочного торможения (6).

Ошибки на уровне слова

Если в устной речи слова в синтагме произносятся слитно, на одном выдохе, то в письменной речи они предстают обособленно. Несовпадение норм устной и письменной речи вносит трудности в начальное обучение письму. Написание обнаруживает такой дефект анализа и синтеза слышимой речи, как нарушение индивидуализации слов: ребенок не сумел уловить и вычленить в речевом потоке устойчивые речевые единицы и их элементы. Это ведет к слитному написанию смежных слов либо к раздельному написанию частей слова.

Многочисленные ошибки типа «по дкроватью», «по дстолом» и т.п. объясняются фонетическими особенностями сло-гораздела на стыке предлога и следующего за ним слова.

Слитно дети обычно пишут служебные слова (предлоги, союзы) с последующим или предыдущим словом: «ветки елии сосны», «кдому», «надерево». Нередки случаи слитного написания двух и более самостоятельных слов: «быличудные дни», «кругомтихо», «всядетвора», «идётработа», «светитлуна».

Случаи грубого нарушения звукового анализа находят выражение в контаминации слов: лепят бабу - «лептбау», была зима - «блзм»; в мешке подарки для ребят - «мишкпаркилрит» и т.п.

Морфемный аграмматизм становится отражением в письме трудностей анализа и синтеза частей слов. Ошибки ярко обнаруживаются в операции словообразования. Так, при попытке подбора проверочных слов для прояснения конечного согласного звука создаются не свойственные языку образования: лёд - «лёдик»; мёд - «медик» (14).

#### Ошибки на уровне предложения

На начальном этапе обучения дети с трудом усваивают членимость текста на речевые единицы, что отражается в отсутствии обозначения границ предложений: заглавных букв и точек. Например: «Гуси вышли изадвора пошли на пруд встали на берик посмотрели на пруд на пруду водынету».

В определенной мере подобное написание объясняется тем, что поначалу внимание ребенка не может продуктивно распределяться между многими задачами письма: техническими, логическими, орфографическими. Имеет значение и несформированность умения воспринимать интонационное оформление фраз, соотносить его с основными правилами пунктуации.

Основная масса специфических ошибок на уровне словосочетания и предложения выражается в так называемом аграмматизме, т.е. в нарушении связи слов: согласования и управления. Изменение слов по категориям числа, рода, падежа, времени образует сложную систему кодов, позволяющую

упорядочить обозначаемые явления, выделить признаки и отнести их к определенным категориям.

Определенные трудности представляет оперирование однородными членами предложения, например: «Девушка была румяной, гладко причесана»; «Эта книга учит честности, смелости и уважать своих друзей»; «Все это добро портилось, превращалась в труху, так как охватившая Плюшкина алчность, скупость вытравило из него рсякое понимание действительной ценности вещей».

Неумение выделить ведущее слово в словосочетании приводит к ошибкам согласования даже при письме под диктовку, например: «Засыпанным снегом лес был сказочно красив» (вместо засыпанный снегом лес).

Особенно многочисленны ошибки в употреблении норм управления: «Зима ждала, ждала пруроода»; «на ветки деревьях»; «по дорожках сада»; «сквозь деревьев»; «поветкам деревьев»; «на ветках деревьях»; «упал с санкох»; «шел к фермы» и т.д.

Значительные трудности связаны с употреблением предлогов: их могут опускать, заменять, реже - удваивать, например: «вызвал доске», «мы Шариком бегали», «зайка жил живом уголке», «играю из девочкой Леной», «мой щенок збелом и сером», «тень за деревом, перед деревом» — вместо под деревом; «в прохладную воду в светлой реки» (40).

Р.Е. Левина (20) выделила следующие ошибки, характеризующие нарушение чтения: вставку добавочных звуков, пропуск букв, замену одного слова другим, повторение, добавление, пропуск слогов. Р. И. Лалаева (18) все ошибки чтения делит на пять групп, причем в этой классификации одновременно учитываются нарушения и технической, и смысловой сторон чтения. Первая группа ошибок включает замены и смешения звуков при чтении: замены и смешения фонетически близких звуков, замены графически сходных букв. Вторая группа ошибок - это нарушение слияния звуков в слоги и слова. Третью группу образуют искажения звуко-слоговой структуры

слова, куда автор относит пропуски, добавления и перестановки согласных и гласных букв и слогов. Четвертая группа - нарушения понимания прочитанного. В пятую группу ошибок автор выделяет аграмматизмы (17).

Изучение ошибок при овладении детьми навыком чтения проведено Б. Г. Ананьевым (2), Т. Г. Егоровым (10). В своих работах исследователи отмечали, что знание механизмов возникновения ошибок помогает понять процесс овладения чтением и выделить в нем наиболее значимые и трудные для учащихся операции. Мы сочли целесообразным детально проанализировать возможные трудности и выделили следующие виды ошибок чтения:

- Ошибки угадывающего чтения отмечаются практически всеми исследователями. Этот вид ошибок является самым распространенным и встречается в чтении всех детей, особенно на начальных этапах овладения этим навыком.

- Ошибки в чтении окончаний. Природа этих ошибок также заключается в смысловой догадке, в попытке предугадать окончание слова, не дочитав его до конца. К данной группе относятся ошибки прочтения окончаний, выражающих категории числа, рода, времени, если они допускаются ребенком при чтении зависимого в словосочетании слова, в то время как главное слово, определяющее форму зависимого, еще не прочитано и его форма не известна ребенку. В этих случаях механизм ошибок связан с неправильным угадыванием, а не с нарушением согласования. Как правило, прочитав все словосочетание, ребенок замечает ошибку и самостоятельно ее исправляет.

- Смещения букв, обозначающих звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство. Эти ошибки чаще наблюдаются на первых этапах овладения чтением при установлении звуко-буквенных связей.

- Перестановки букв и слогов. Этот вид ошибок проявляется в нарушении порядка следования единиц, составляющих слово: рука - «кура», нос - «сон», окно - «онко».

- Пропуски и добавления букв, обозначающих как гласные, так и согласные звуки. Эти ошибки также традиционно выделяются всеми исследователями.

- Неправильная постановка ударения - достаточно распространенная ошибка. Ее появление большинство исследователей связывает с трудностями овладения подвижным ударением, требующим от ребенка чуткости к ритмическому строю языка. По данным Л. И. Румянцевой, больше всего ошибок ударения допускается при чтении ямба (рука, тропа), дактиля (грамота) и анапеста (глубина).

- Аграмматизмы. Под этим видом ошибок традиционно понимаются следующие случаи: изменение числа и падежных окончаний существительных; неправильное согласование в роде, числе и падеже существительного и прилагательного; неправильное употребление окончаний существительных в сочетаниях с числительными; изменение числа местоимений; изменение числа, вида, времени глаголов; изменение рода глаголов прошедшего времени; пропуски, смешения предлогов и союзов; нарушения структуры предложения: пропуски, добавления, перестановки слов.

- Смешение оптически сходных букв проявляется в смешении букв, имеющих сходный зрительный образ (ч - н, у - х, е - о, т - г, п - н, о - ю и др.). Эти ошибки выделяются большинством исследователей.

- Повторы букв, слогов и слов. Хотя некоторые авторы и указывают на патологическую природу повторов, большинство из них все же сходятся во мнении, что повторы являются закономерным явлением на начальных этапах автоматизации чтения, помогая актуализировать слово, прочитанное по слогам, в целостном виде и уточнить его значение (38).

Е.Н. Российская (29) выделяет, что в самостоятельных письменных работах учащихся с нарушением речи, отмечается недостаточность контроля за отбором слов, бедность и инертность словарного состава, ограниченность запаса используемых синтаксических структур предложений,

дисграфические и орфографические ошибки. Большие затруднения возникают в обеспечении связности выражения причинно-следственных отношений.

А также некоторые авторы (И.Н. Садовникова (32), Л.Н. Ефименкова (11), Р.И. Лалаева (18)) выделяют следующие ошибки самостоятельной письменной речи у младших школьников с речевыми нарушениями:

1. Неречевые ошибки: композиционные (структурные): нарушение последовательности изложения; логические (смысловые): пропуск необходимых слов, фактов, эпизодов; привнесения, не связанные с темой высказывания; нарушение причинно-следственной зависимости изложенных фактов.

2. Речевые ошибки: неточное употребление слов; использование просторечных и диалектных слов; употребление лишних слов; нарушение порядка слов в предложении; наличие речевых штампов.

3. Грамматические ошибки: в структуре слова (в словообразовании, формообразовании существительного, прилагательного, местоимения, глагола); в структуре словосочетания (в согласовании, управлении, в том числе и в использовании предлогов); в структуре предложения (нарушение границ предложения, связи между подлежащим и сказуемым, ошибки в построении предложений с однородными членами, в сложном предложении, в предложении с прямой речью).

4. Орфографические ошибки: письмо по правилу; слитное, раздельное и дефисное написание слов и их частей, написание слов с большой и маленькой буквы, перенос слов, графическое сокращение слов.

Таким образом, у обучающихся с речевыми нарушениями наблюдаются многочисленные варианты трудностей овладения чтением и письмом. В их числе: большое количество ошибок в процессе чтения и письма, их частотность и стойкость; нарушение не только технической, но и смысловой стороны чтения; замедленный темп формирования навыка чтения и письма.

Типичными ошибками самостоятельной письменной речи, у младших школьников с нарушением речи, являются: трудности формирования фонематического (звукового) анализа; ошибки фонематического восприятия (т.е. дифференциации фонем); неречевые ошибки; речевые ошибки; грамматические ошибки; орфографические ошибки.

## **ГЛАВА II МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

### **2.1. Организация содержания изучения состояния готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи у младших школьников с речевыми нарушениями**

Теоретический анализ литературы по проблеме обучения предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с нарушениями речи позволил нам определить основные условия формирования предпосылок к овладению навыками письменной речи. Исходя из полученных данных, мы установили цель и задачи исследования.

В исследовательской работе нами было выделено два этапа:

1. Констатирующий этап исследования, который был направлен на выявление уровня развития предпосылок самостоятельной письменной речи младших школьников с нарушением речи.

2. Моделирующий этап - рассмотреть основные направления работы по развитию предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с нарушением речи.

Констатирующий этап эксперимента по изучению предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с речевыми нарушениями проводился нами на базе общеобразовательной школы «Крутоложская основная школа» Белгородского района с 10 апреля 2017г по 18 апреля 2017г с учащимися 4 классов, в количестве 6 человек. После изучения психолого-педагогической литературы и по рекомендациям учителя-логопеда данного учреждения, нами были отобраны учащиеся 4 классов, для прохождения эксперимента. Список детей представлен в приложении 1.



Основной целью констатирующего этапа эксперимента является - изучение особенностей предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с нарушением речи.

На данном этапе эксперимента нами решались следующие задачи:

1. Проанализировать тексты сочинения и изложения (связность высказывания, цельность текста, использование языковых средств, соответствие языковым нормам).
2. Выявить состояния устно-речевых предпосылок самостоятельной письменной речи (звукопроизношение, фонематический слух, лексико-грамматический строй).
3. Определить актуальный уровень операциональных компонентов самостоятельной письменной речи (фонематический анализ, действие с лексемами, графомоторные программы, мотивация письменной речи, решение орфографических задач, проверочное чтение).
4. Провести диагностику функциональных предпосылок самостоятельной письменной речи (внимание, кратковременная и словесно-логическая память, слухо-моторные координации).

Обследование текстов сочинения и изложение проводилось в индивидуальной форме в первую половину дня. При данном обследовании опирались на разработанные методические задания Е.Н. Российской (29). Детям были предложены два варианта заданий: изложение и сочинение.

При оценке предпосылок самостоятельной письменной речи, мы опирались на критерии оценки, параметры оценки и показатели разработанные Е.Н. Российской (30). Анализ связности текстов.

Структурное единство текста оценивается через анализ внеязыковых и языковых средств связи, использованных в письменно-речевом высказывании. В качестве этих средств выступают:

- композиционная структура сочинений и изложения (вне-языковые средства), которая оценивается с точки зрения наличия всех необходимых структур дискурса: зачина, основной части, заключения;

- лексико-грамматические (языковые) средства, которые рассматриваются как отношения между фразами, материализующимися в связках-элементах речи. После соединяют предложения и включают их, тем самым, в семантико-синтаксическое единство, характерное для дискурсов типа «повествовательное сочинение с элементами описания». Рассматривая основные способы межфразовой связи, необходимо прибегнуть к их качественной и количественной оценке. Наиболее характерными для работ детей этого возраста являются следующие виды связок:

- лексический повтор (чаще всего используется многократное повторение глаголов, наречий времени: теперь, потом, когда и др.);
- замена существительных местоимениями.

Анализ использованных в тексте языковых средств.

Использование в высказываниях языковых средств анализируется по следующим параметрам:

- лексико-морфологический состав дискурса, характеризующийся распределением словаря, актуализированного сочинением и изложением, по частям речи;
- характеристика использованных синтаксических конструкций с точки зрения их категориально-дифференцированного обозначения (простые предложения и сложные предложения с различными типами связи).

Соответствие языковым нормам грамотной письменной речи.

В зависимости от отношения к двум основным формам речи - устной и письменной - выделяют ошибки:

- свойственные исключительно устной форме речи - связанные с произношением (орфоэпические) и ударением (акцентологические);
- свойственные как устной, так и письменной формам речи, т. е. не зависящие от формы речи: словообразовательные, морфологические, синтаксические, лексические, фразеологические;
- свойственные исключительно письменной речи: орфографические и пунктуационные (Е.Н. Российская (30)).

Предметом рассмотрения и анализа на данном этапе работы являются ошибки последнего типа, в который, с позиции логопедии, входят также и дисграфические (специфические) ошибки, не связанные с незнанием правил родного языка (Е.Н. Российская (30)).

Несмотря на многообразие типологических классификаций данного вида ошибок, основу которых составляют различные принципы, существует сложность отграничения специфических ошибок от других видов ошибок.

Также мы учитывали 4 основных критерия оценки текстов:

- цельность;
- связность;
- использование языковых средств;
- соответствие нормам грамотной письменной речи (Е.Н. Российская (30)).

Оценка состояния устно-речевых предпосылок самостоятельной письменной речи осуществляется по двухбалльной системе.

Состояние звукопроизношения:

- отсутствие нарушений звукопроизношения - 2 балла;
- нарушение звукопроизношения, не отражающееся на письме - 1 балл;
- нарушение произношения, отражающееся на письме - 0 баллов.

Состояние фонематического слуха:

- отсутствие нарушений фонематического слуха - 2 балла;
- нарушение различения аффрикат и их составляющих - 1 балл;
- нарушение фонематического слуха - 0 баллов.

Состояние лексико-грамматического строя речи:

- отсутствие нарушений лексико-грамматического строя речи - 2 балла;
- нерезко выраженное лексико-грамматическое недоразвитие - 1 балл;
- нарушение лексико-грамматического строя речи - 0 баллов.

Итоговый показатель устно-речевой готовности определяется исходя из среднего арифметического (баллы-оценки каждого задания суммируются, и полученная сумма делится на 3 - количество заданий) и соответствует:

- 2балла - оптимальному уровню устно-речевой готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи;

- 1 балл - допустимому уровню;

0 баллов - критическому.

Определение актуального уровня операциональных компонентов самостоятельной письменной речи.

Процедура обследования и оценка состояния операциональных предпосылок письменной речи осуществляется также по двухбалльной системе.

Исследование фонематического анализа.

Большое значение в успешном формировании самостоятельной письменной речи играет фонематический анализ. Предрасполагающим к возникновению нарушений письменной речи является неумение определить ударный гласный и место согласного звука в слове, затруднения в назывании звуков слова по порядку (спеллинг). Для выявления нарушений данного операционального компонента письменной речи учащимся предлагается выполнить устно задания.

1. Выделить ударный гласный звук в:

- начале слова;
- конце слова;
- середине слова.

2. Определить согласный звук в:

- начале слова;
- конце слова.

3. Выделить безударный гласный, не требующий проверки правилом, в начале слова.

4. Назвать звуки слова по порядку.

Критерием оценки заданий является их выполнение или невыполнение.

Оценка результатов:

- выделяет ударный гласный, определяет место согласного в слове, называет звуки слова по порядку - 2 балла;

- не выделяет йотированные гласные, определяет место согласного в слове с помощью, допускает ошибки в назывании звуков слова по порядку - 1 балл;

- не выделяет ударный гласный, не определяет место согласного в слове, не может назвать звуки слова по порядку - 0 баллов.

## 2. Изучение действий на уровне лексемы.

Наиболее необходимыми действиями на уровне слова в рамках письменной речи являются операции отбраковки и замены лексемы. При этом используются задания на подбор синонимов.

В качестве материала для исследования учащимся предлагают карточки со следующими заданиями:

- На скамейке развалился пушистый кот. (Сидел, лежал, посидел.)
- Мальчик удит рыбу. (Увидит, ходит, ловит.)
- Пестрый ковер укрыл поля и луга. (Уткнул, застелил, замыл.)

Инструкция: «Прочитай предложения. Выбери слово, которым можно заменить выделенное слово так, чтобы смысл предложения не изменился. Запиши новое предложение».

Критерием оценки заданий было их выполнение или невыполнение.

Оценка результатов:

- все три задания выполнены правильно - 2 балла;
- два задания выполнены правильно - 1 балл;
- одно правильно выполненное задание (или ни одного) - 0 баллов.

Одним из типичных показателей неготовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи является неумение подобрать синоним к заданному слову.

## 3. Обследование уровня реализации графомоторных программ.

Для оценки состояния графомоторных программ используется методика «Графический диктант» (А.В. Ануфриев, С. Н. Костромина).

Материал для обследования состоит из 4 диктантов, первый из которых, тренировочный, носит обучающий характер.

Примерный вариант диктанта. Дети выполняют задание на листах в клетку с заранее отмеченной точкой - началом диктанта.

Инструкция: «Рисуем узор. Нужно рисовать строго от точки, обозначенной красным карандашом. Внимание! Рисуем линию: одна клеточка - вниз; не отрывая карандаша от бумаги, две клетки - направо; одна клеточка - вверх». И т.д.

Оценка результатов:

- безошибочное воспроизведение программы - 4 балла;
- 1-2 ошибки - 3 балла;
- более 2 ошибок - 2 балла;
- если ошибок больше, чем правильно воспроизведенных элементов или их пространственных расположений, то 1 балл;
- за отсутствие правильных воспроизведений выставляется 0 баллов.

Указанным образом оценивается 3 диктанта (первый - тренировочный - не оценивается).

Показателем риска возникновения нарушений самостоятельной письменной речи, обнаруживаемым при выполнении «Графического диктанта», является наличие большого количества ошибочно воспроизведенных элементов или их пространственных расположений, что соответствует очень низкому уровню реализации графомоторной программы.

Оценка результатов:

- высокий уровень реализации графомоторных программ - 2 балла;
- средний и низкий уровень - 1 балл;
- очень низкий уровень - 0 баллов.

4. Изучение мотивационно-побудительного уровня письменной речи проводится посредством обучающего и изучающего анкетирования.

Инструкция: «Подчеркни (обведи) правильный ответ».

После проведения тренировочного анкетирования детям предлагается ответить на вопросы анкеты для выявления мотивационно-побудительного уровня письменной речи. Помощь со стороны логопеда при заполнении этого типа анкеты исключается (Е.Н. Российская (30)).

Вопросы анкеты:

1. Любишь ли ты писать сочинения, изложения? (Люблю. Не знаю. Не люблю.)

2. Какие виды письменных работ тебе больше нравится выполнять? (Сочинения. Изложения. Не знаю.)

3. Ты выполняешь письменные задания с удовольствием? (Всегда выполняю с удовольствием. Бывает по-разному. Чаще выполняю без удовольствия.)

4. Если учитель скажет: «Домашнее задание можно выполнить письменно, а можно - устно», - как ты поступишь? (Выполню письменно. Не знаю. Выполню устно.)

5. Ты хочешь, чтобы письменных домашних заданий не было вообще? (Не хочу. Не знаю. Хочу.)

6. Ты часто пишешь письма, записки, заметки в стенгазету? (Часто. Редко. Не пишу.)

7. У тебя есть друзья, которым ты пишешь письма? (Есть несколько друзей. Есть один друг. Нет друзей по переписке.)

8. Тебе нравится, когда отменяют уроки, на которых нужно много писать? (Не нравится. Бывает по-разному. Нравится.)

9. Ты хочешь, чтобы твои сочинения зачитывали родителям или одноклассникам? (Да. Не очень. Нет.)

10. Тебе нравятся твои принадлежности для письма (ручка, тетради)? (Да. Не очень. Нет.)

Оценка результатов:

Каждый первый ответ оценивается в 3 балла, промежуточный - в 1 балл, последний - в 0 баллов.

Максимальная оценка - 30 баллов. Чем выше сумма баллов, тем выше мотивация письменной речи:

- 25-30 - очень высокий уровень активности письменной речи;
- 20-24 - высокий уровень мотивированности письменной речи как деятельности;
- 15-19 - средний уровень мотивации;
- 10-14 - низкий уровень мотивации письменной речи как необходимой деятельности;
- менее 10 - очень низкий уровень (Е.Н. Российская (30)).

Наиболее типичный показатель неготовности по состоянию данного компонента соответствует очень низкому уровню мотивации самостоятельной письменной речи (меньше 9 баллов или равен 9 баллам).

Итоговая оценка мотивации и письменно-речевой деятельности:

- высокий уровень мотивации - 2 балла;
- средний и низкий уровень - 1 балл;
- очень низкий уровень - 0 баллов.

5. Обследование умения решать орфографические задачи (Е.Н. Российская (30)).

Наиболее необходимыми в процессе письменной речи являются следующие этапы решения орфографических задач: выявление орфограммы, припоминание правила, его правильное применение. С целью обследования орфографических умений рекомендуются письменные тексты, включающие все изученные на данный период обучения правила правописания.

Задание: прочитай текст; подчеркни все орфограммы; вспомни правило на каждую орфограмму, объясни написание.

Предрасполагающим к нарушениям письменной речи является показатель менее 50% (0 баллов).

6. Выявление продуктивности проверочного чтения.

В соответствии с результатами написания текста осуществляется последующий контроль за письменно-речевой деятельностью, позволяющий



выявить ошибки, не замечаемые в процессе письма. Оценить уровень эффективности данного операционального компонента письменной речи можно по показателю продуктивности проверочного чтения. С этой целью после написания диктанта, изложения или сочинения учащимся необходимо дать следующее задание: «Проверьте свою работу; если найдете в ней ошибки, исправьте их карандашом».

Типичным показателем неготовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи является показатель менее 50% (0 баллов). Итоговый показатель готовности операциональных компонентов рассчитывается также исходя из среднего арифметического: баллы-оценки каждого задания суммируются, и полученная сумма делится на количество заданий, которых в данном блоке 6, и соответствует:

- 2 балла - оптимальному уровню готовности операциональных предпосылок овладения навыками самостоятельной письменной речи;
- 1 балл - допустимому уровню;
- 0 баллов - критическому (Е.Н. Российская (30)).

Процедура обследования и оценка состояния функциональных предпосылок письменной речи

Исследование памяти проводится по общепринятым методикам: «Оперативная память» и «Запомни пару» (А. В. Ануфриев, С. Н. Костромина).

1. Методика «Оперативная память» позволяет выявить уровень развития кратковременной памяти.

Ход выполнения задания. Испытуемому вручается бланк.

Инструкция: «Я буду зачитывать числа - 10 рядов, по 5 чисел в каждом. (Количество рядов, используемых в методике, варьируется от 5 рядов, по 4 числа в каждом, до максимального - с учетом возрастных особенностей.) Ваша задача - запомнить эти числа (5 или 4) в том порядке, в котором они прочитаны, а затем в уме сложить первое число со вторым, второе - с третьим, третье - с четвертым, четвертое - с пятым, а полученные четыре

суммы записать в соответствующей строке бланка. Например: 6, 2, 1, 4, 2 (записывается на доске или бумаге). Складываем 6 и 2 — получается 8 (записывается); 2 и 1 - получается 3 (записывается); 1 и 4 - получается 5 (записывается); 4 и 2 - получается 6 (записывается)».

Если у испытуемого есть вопросы, экспериментатор должен ответить на них и приступить к выполнению теста. Интервал между чтением рядов чисел - 25-15 секунд, в зависимости от возраста.

Оценка результатов:

Подсчитывается число правильно найденных сумм (максимальное их число - 40).

Число правильно найденных сумм (ЧПНС) более 25 - 2 балла;

$15 < \text{ЧПНС} < 25$  - 1 балл;

$\text{ЧПНС} < 15$  - 0 баллов.

2. Методика «Запомни пару» позволяет выявить уровень развития словесно-логической памяти. Учащимся зачитывается 10 пар слов исследуемого ряда (интервал между парами - 5 секунд). После 10-секундного перерыва читаются слова левой половины ряда (с интервалом в 10 секунд). Учащиеся записывают запомнившиеся слова правой половины:

- кукла - играть;
- курица - яйцо;
- ножницы - резать;
- лошадь - сани;
- книга - учитель;
- бабочка - муха;
- щетка - зубы;
- машина - дорога;
- снег - зима;
- корова - молоко.

3. Методика «Корректирующая проба» (буквенный вариант).

Инструкция: «На бланке с буквами зачеркните первый ряд букв. Просмотрите ряды букв слева направо и вычеркните те же буквы, которые вычеркнуты в примере. Работать надо быстро и точно. Время работы - 5 минут».

Пример:

ЛКРНСОАРНСВАРКВРХ

Стимульный материал:

АКСНВЕРАМПАОБАСЗЕАЮРАЦКАЧПША

ЫТЕАОВРКАНВСАЕРНТРОНКСЧОДВИОЦФ

ОТЗОСКАНЕОСВРАЕТГЧКЛИАЫЗКТРКЯБД

КПКШУВРЕСОАКВМТАВНШЛЧВИЦФВДБО

Обработка результатов

Для определения объема внимания ( $V_b$ ) необходимо подсчитать количество просмотренных знаков:

- $V_b > 600$  знаков - 2 балла;
- $200 < V_b < 600$  - 1 балл;
- $V_b < 200$  - 0 баллов.

Для оценки концентрации и внимания ( $C_b$ ) необходимо подсчитать количество допущенных ребенком ошибок (пропуски подлежащей вычеркиванию буквы, вычеркивание другой буквы).

- $C_b < 5$  - 2 балла;
- $5 < C_b < 10$  - 1 балл;
- $C_b > 10$  - 0 баллов.

4. Методика «Красно-черная таблица». Ребенку предлагается показать на таблице черные числа от 1 до 12 в возрастающем порядке (время выполнения  $T_1$  фиксируется). Затем нужно показать красные числа в убывающем порядке от 12 до 1 (время выполнения  $T_2$  фиксируется). Далее ученика просят показывать черные числа попеременно — в возрастающем порядке, а красные числа - в убывающем (время выполнения  $T_3$  фиксируется). Показателем переключения внимания ( $T$ ) является разница

между временем в третьем задании и суммой времени в первом и втором заданиях:  $T_3 - (T_1 + T_2)$ .

- $T < 30$ » - 2 балла;
- $30 \leq T < 60$ » - 1 балл;
- $T \geq 60$ » - 0 баллов.

Низкие показатели памяти и внимания лежат в основе затруднений при овладении самостоятельной письменной речью.

5. Еще одной составляющей функционального базиса письменнo-речевой деятельности является слухo-мoтoрная координация (воспроизведение звуковых ритмов). Невозможность или неправильное воспроизведение ритмических последовательностей также являются признаком предрасположенности к нарушениям письменной речи, которая, как и любое физическое явление, ритмична. Для выявления состояния слухo-мoтoрных координации целесообразно использовать следующую методику:

- повторить заданный ритмический образец;
- сравнить две серии ударов, предъявленных последовательно.

Если ребенок не справляется с первым заданием и успешно выполняет второе, то это свидетельствует о том, что страдает сам процесс воспроизведения ритмов при сохранной способности к слуховому различению («премоторный» тип нарушения). Если ребенок не выполняет оба задания, наблюдается «височный» тип нарушения, т.е. нарушается слуховое различение звуковых ритмов.

Оценка результатов:

- безошибочное воспроизведение ритмов - 2 балла;
- «премоторный» тип нарушения - 1 балл;
- «височный» тип нарушения - 0 баллов.

Итоговый показатель состояния функциональных предпосылок письменной речи рассчитывается также исходя из среднего арифметического

(баллы-оценки каждого задания суммируются, и полученная сумма делится на количество показателей, которых в данном блоке 5) и соответствует:

- 2 балла - оптимальному уровню готовности функционального базиса к овладению навыками самостоятельной письменной речи;
- 1 балл - допустимому уровню;
- 0 баллов - критическому.

Для большей наглядности итоговые показатели по каждому блоку оформляются в виде профиля потенциальной готовности к овладению предпосылок самостоятельной письменной речи все показатели, критерии и уровни представлены нами в таблице 2.2. в виде уровневых шкал.

Типичным проявлением неготовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи является критический уровень состояния показателей даже одного из блоков. Программа коррекционной работы строится на основе полученных результатов. Дети с критическими показателями готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи нуждаются в логопедическом воздействии, направленном на формирование специфических операций и функций, в наибольшей степени «ответственных» за письменно-речевую деятельность.

Таблица 2.2.

Показатели, критерии и уровни по блокам формирования предпосылок самостоятельной письменной речи (Е.Н. Российская (30))

Показатели	Критерии	Уровни		
		Оптимальный	Допустимый	Критический
Устно-речевые предпосылки	Состояние звукопроизношения	Отсутствие нарушений звукопроизношения	Допускаются нарушения звукопроизношения, не отражающиеся на письме	Звукопроизношения отражающееся на письме
	Состояние фонематического слуха	Отсутствие нарушений фонематического слуха	Нарушение различение аффрикат и их составляющих	Нарушение фонематического слуха
	Состояние лексико-	Отсутствие	Нерезко	Нарушение

	грамматического строя речи	нарушений лексико-грамматического строя речи	выраженное лексико-грамматическое недоразвитие	лексико-грамматического строя речи
Операциональные предпосылки	Мотивация (анкетирование)	Высокий уровень (20 баллов и более)	Средний и низкий уровень (10-19 баллов)	Очень низкий уровень (< 9 баллов)
	Фонематический анализ	Выделяет ударный гласный, определяет место согласного в слове, называет звуки слова по порядку	Не выделяет йотированные гласные, определяет место согласного в слове с помощью, допускают ошибки в назывании звуков слова по порядку	Выделяет ударный гласный, не определяет место согласного в слове, не может называть звуки слова по порядку
	Действие на уровне лексемы	Все три задания выполнены правильно	Два задания выполнены правильно	Одно или ни одного правильно выполненного задания.
	Продуктивность решения орфографических задач	$P < 70\%$	$50\% < P < 70\%$	$< 50\%$
	Реализация графомоторных программ	Высокий уровень (10-12 баллов)	Средний и низкий уровни (6-9 баллов)	Очень низкий уровень (менее 6 баллов)
	Продуктивность проверочного чтения (Р)	$P$ более 70%	$50\% < P < 70\%$	$P < 50\%$
Функциональные предпосылки	Уровень развития кратковременной памяти	Число правильно найденных сумм (ЧПНС более 25)	$15 < \text{ЧПНС} < 25$	$\text{ЧПНС} < 15$
	Уровень развития словесно-логического мышления	Коэффициент смысловой памяти (КСП < 2)	$2 < \text{КСП} < 3$	$\text{КСП} > 3$
	Объем внимания	$V_b > 600$ знаков	$200 < V_b < 600$	$V_b < 200$
	Концентрация внимания	$C_b < 5$	$5 < C_b < 10$	$C_b > 10$
	Устойчивость внимания	$T < 30$ »	$30$ » < $T < 60$ »	$T > 60$ »
	Состояние слухомоторной	Безошибочное воспроизведение	Премоторный тип	Височный тип

	координации	ритмов	нарушения	нарушения
--	-------------	--------	-----------	-----------

## 2.2. Результаты изучения состояния сформированности предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с речевыми нарушениями

Исследования устноречевых предпосылок самостоятельной письменной речи показало следующие результаты: изолированное нарушение звукопроизношения обнаружено у 33% обследованных детей. Нарушение фонематического слуха отмечено у 50% детей, у 66% испытуемых наблюдалось фонематическое недоразвитие, сочетающееся с фонетическим дефектом. Нарушения лексико-грамматического строя речи обнаружено нами у 100% учащихся с нарушением речи. В самостоятельной монологической речи у 100% учащихся с нарушением речи преобладают простые, нераспространенные предложения обиходно-бытового характера, аграмматизмы ( см. таблицу 2.3. и рисунок 2.1).

Таблица 2.3

Результаты исследования устноречевых предпосылок самостоятельной письменной речи.

Параметры обследования	Процент детей, имеющих особенности в соответствующем показателе развития
Изолированное нарушение звукопроизношения	33%
Фонематическое нарушение речи	50%
Лексико-грамматический строй речи	100%

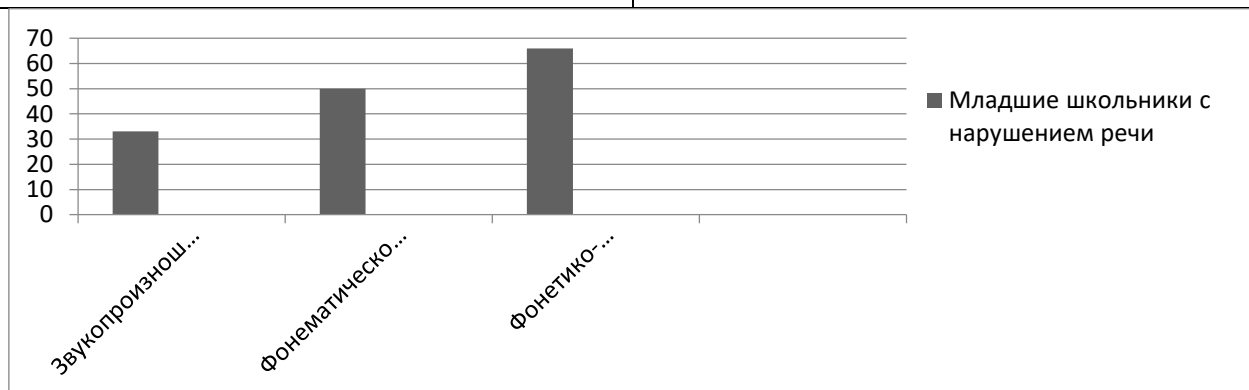


Рис. 2.2. Результаты исследования устных речевых предпосылок самостоятельной письменной речи.

В качестве параметров оценки цельности текста мы придерживаемся параметров разработанных Е.Н. Российской (29), которая считает адекватное и полное раскрытие его темы и основной мысли, которое выражается в:

- объёме высказывания;
- последовательности изложения;
- достоверности высказывания.

Количественный анализ целостности текстов по вышеперечисленным показателям наглядно демонстрирует таблица 2.4.

Таблица 2.4.

Количественный анализ целостности текстов

Учащиеся	Показатели объема высказываний					
	Среднее количество предложений в тексте		Среднее количество слов в тексте		Средняя длина фразы	
	изложения	сочинения	изложения	сочинения	изложения	сочинения
Младшие школьники с нарушением речи	12	16	3	4	4	5

Из таблицы 2.3 видно, что словарный запас и длина фраз в сочинениях у младших школьников с нарушением речи значительно превосходит аналогичные показатели объема изложений. Данные количественные неравенства объясняются возможностями творческой активизации и актуализации лексикона детей, которые обеспечиваются условиями сочинения, тогда как творческая активность в рамках изложения ограничивается содержанием текста-образца. Меньшее среднее количество предложений и слов в изложениях и сочинениях детей с нарушением речи свидетельствует об ограниченном (в сравнении с возрастной нормой) словарном запасе и невозможности его активного использования.

Ограничение объема высказывания (в сравнении с нормой) в работах детей с речевыми расстройствами, в большинстве случаев выраженное простым перечислением действий и объектов, является одним из показателей



нарушения целостности текста и свидетельствует о затруднениях письменного оречевления выделенных элементов графической опоры.

Таблица 2.5. наглядно демонстрирует особенности последовательности изложения текстов учащимися.

Таблица 2.5

Количественный анализ последовательности изложения текстов

Учащиеся	Показатели нарушения последовательности изложения			
	Нарушение последовательности излагаемых событий		Повторы названия объектов и описание действий	
	изложение	сочинение	изложение	сочинение
Младшие школьники с нарушением речи	2	3	5	10

Из таблицы 2.4 видно, что в сравнении с сочинениями, у большинства учащихся с нарушением речи наблюдается относительная сохранность характеристик последовательности изложения.

Процент работ, в которых обнаружено несоответствие показателям последовательности в изложении. Учитывая название изложения, текст содержит пятикратный повтор слова «белочка». Данное явление может быть следствием сниженного объема оперативной памяти у учащихся с нарушением речи. Ребенком не удерживается только что зафиксированная информация и он возвращается снова. В результате возникает повтор.

Результаты выявленных нарушений достоверности высказывания отражены в таблице 2.6.

Таблица 2.6

Количественный анализ достоверности высказывания

Учащиеся	Нарушения достоверности высказывания					
	Привнесение фактов		Пропуск объектов		Искажение фактов	
	изложени е	сочинени е	изложени е	сочинени е	изложен ие	сочинен ие
Младшие школьники с нарушением речи	0	25	11	10	13	20

Домысел в сочинениях учащихся с нарушением речи носил смысловой характер. Обращает на себя внимание тот факт, что домысел в изложениях не

обнаружен ни в одной из работ, это показывает, что к данному этапу обучения учащиеся научились писать изложение - работу, целью которой является максимально точная передача своими словами текста-эталона.

Остановимся подробнее на качественном анализе работ младших школьников с нарушением речи, позволившему выявить особенности целостности их текстов, которые могут быть оценены двояко.

Так, привнесения фактов были свойственны лишь продуктивным формам письменной речи и свидетельствовали о включении детей в вымышленную ситуацию отсутствующего собеседника, что является в данном случае позитивным явлением. Показателем нарушения целостности явились многочисленные повторы, различающиеся в зависимости от формы письменной речи. Так, в репродуктивной форме наиболее часто повторялись названия объектов: «белочка», «белка», «медвежонок», «зверек» и т. д.

На соблюдении достоверности высказывания отрицательно сказывались нарушения целостности текста, искажение фактов, что имело место и в текстах изложений учащихся с нарушением речи (напр. «орехи», «орешки» - вместо «еловую шишку»; «со стрелой» - вместо «стрелой»),

Пропуски объектов как показатели нарушения целостности текста наблюдались также во всех вышеописанных формах письменноречевой продукции (например, в изложении опускалась микротема) - «Встреча с медвежонком», в сочинениях отмечались пропуски описания игрушки.

Нарушения нормы целостности текстов учащихся с нарушением речи гораздо распространеннее и грубее, чем аналогичные показатели текстов изложений. Так, недостаточность целостности изложений не нарушает смысловую организации текстов, тогда как проявление нарушений целостности текстов сочинений делает их непонятными и в отдельных случаях даже бессмысленными.

С одной стороны, это явление можно считать следствием нарушения системы операций, выполняемых в процессе письменной речи, которые у

младших школьников с нарушением речи заменяются рядом изолированных фрагментарных связей, лишенных четкой иерархической структуры.

С другой стороны, качественное и количественное различие симптомов нарушения целостности текстов изложений и текстов сочинений является, на наш взгляд, результатом отсутствия целенаправленной работы по формированию готовности к овладению предпосылок самостоятельной письменной речи.

#### Оценка связности высказывания

Оценивая композиционную структуру дискурсов, мы выявили, что вступление и заключение или их элементы присутствуют в абсолютном большинстве изложений учащихся с нарушением речи.

Что касается работы по формированию готовности к овладению навыками репродуктивных форм письменной речи, то она начинается задолго до регламентированных программой сроков поведения изложений. Приемами этой работы являются аудирование и пересказы текстов. Ответы на вопросы по прочитанному или прослушанному и т. д.

У значительного количества сочинений учащихся с нарушением речи присутствовали вступления-обращения, заключения-подписи, заключения, предполагающие обратную связь, и заключения, указывающие на причину окончания письма. Это является положительной чертой, указывающей на включение ребенка в ситуацию общения с воображаемым собеседником и свидетельствующей об осознании коммуникативной направленности текста письма. Это делает письменную речь более мотивированной, а «в силу этого более интеллектуализированной».

Количественные результаты дисграфических и орфографических ошибок в текстах представлен в таблице 2.7.

Таблица 2.7

Количественные результаты дисграфических и орфографических ошибок в текстах

Учащиеся	Количество работ	Количество	Количество
----------	------------------	------------	------------

	(%)	дисграфических ошибок на одну работу	орфографических ошибок на одну работу
Младшие школьники с нарушением речи	12	6	7

Оценивая композиционную структуру текстов, мы выявили, что вступление и заключение или их элементы присутствуют в абсолютном большинстве изложений учащихся с нарушением речи. Несмотря на это, значительное число сочинений (58,3% - работ детей с нарушением речи) начинаются непосредственно с описания «маршрута», обозначенного на карте.

Вступления содержатся в 41,7% работ детей с нарушением речи. Нами выделено два основных вида вступлений, свойственных работам учащихся с нарушением речи.

Рассматривая основные способы межфразовой связи, мы прибегли к их качественной и количественной оценке (Е.Н. Российская). Наиболее характерными для работ учащихся с нарушением речи были следующие виды связок:

- лексический повтор (использовалось многократное повторение глаголов пройти, идти и др., наречий времени, теперь, потом, когда и др.);
- замена существительных местоимениями: Белочка - она, медвежонок - он, Робинзон - ты.

Использование различных частей речи (лексико – морфологический состав высказывания) в работах (изложениях и сочинениях) младших школьников с нарушением речи наглядно демонстрируется на рисунке 2.2.

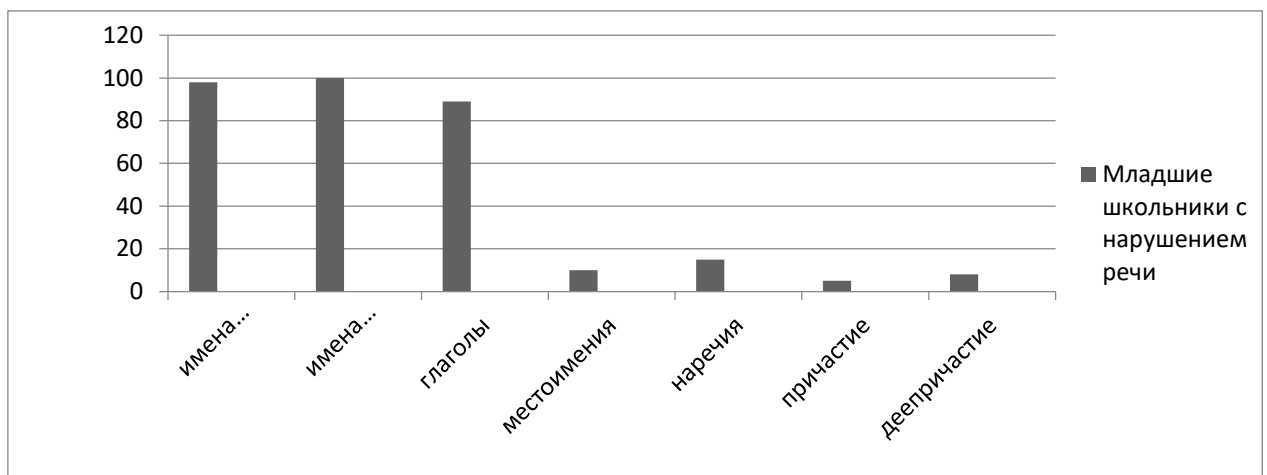


Рис. 2.2. Частота употребления частей речи

В целом качественный анализ словаря учащихся с нарушением речи показал весьма ограниченный лексический запас, используемый в самостоятельных творческих работах, и многочисленные отклонения от норм словоупотребления.

При анализе использованных в тексте синтаксических конструкций (таблица 2.8) мы выявили, что наиболее характерным для большинства сочинений младших школьников с нарушением речи является простое двусоставное нераспространённое предложение.

Таблица 2.8

Количественные результаты синтаксических конструкций в текстах

Учащиеся	Типы конструкций						
	Простое предложение				Сложное предложение		
	двусост. нераспр. предл.	двусост. растрп. предл.	односос. т. нераспр. предл.	односос. ст. распр. предл.	сложнос. оч. предл.	сложн. оподч. ин. предл.	бессоюз. зн. предл.
Младшие школьники с нарушением речи	100	100	100	100	15	18	0

Таким образом, анализ репродуктивных форм предпосылок самостоятельной письменной речи учащихся с нарушением речи свидетельствует о том, что к данному этапу обучения дети владеют умением без грубого искажения смысла передавать содержание текста-образца, сохраняя некоторые стилевые характеристики.

Анализ сочинений учащихся с нарушением речи обнаружил, что нарушение цельности и связности высказывания, которое указывает на трудности порождения письменного текста, обусловленные речевым недоразвитием данного контингента школьников.

Многочисленные дисграфические и орфографические ошибки в работах учащихся с нарушением речи являются не только проявлениями комплекса системного языкового недоразвития, но и проявлением дефицита когнитивных и сенсорных процессов (произвольной концентрации, переключения и распределения внимания и оперативной памяти), обеспечивающих предпосылки самостоятельной письменную речь и нуждающиеся в специальном исследовании.

Результаты исследования уровня развития кратковременной и словесно-логической памяти.

Результаты обследования представлены в таблице 2.9.

Таблица 2.9

Уровень развития кратковременной и словесно-логической памяти

Учащиеся	Типы конструкций					
	Кратковременная память			Словесно-логическая память		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Младшие школьники с нарушением речи	75	20	5	42	47	12

В таблице 2.10 наглядно отражает состояние различных характеристик внимания у детей с нарушением речи.

Таблица 2.10

Уровень развития внимания

Учащиеся	Объем внимания			Концентрация внимания			Переключаемость внимания		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Мл. школьн. с нар. речи	57	32	11	47	38	15	50	45	5

Как видно из таблицы, наибольшее количество детей, имеющих низкий уровень развития таких характеристик внимания, как объем (57%) и

концентрация (47%), во многом отвечающих за формирование письменно-речевой деятельности, отмечается у младших дошкольников с нарушением речи

Результаты выполнения слухо-моторной координации задания отражены в таблице 2.11.

Таблица 2.11

#### Состояние слухо-моторной координации

Нарушение воспроизведение ритмов	Младшие школьники с нарушением речи
«Премоторный» тип дефекта	55
«Височный» тип дефекта	15

Проведенное экспериментальное изучение функциональных предпосылок самостоятельной письменной речи позволяет сделать следующий вывод:

Все выявленные особенности письменно-речевой деятельности, а также характеристики когнитивных процессов и функций свидетельствуют о недостаточности психической базы, обеспечивающей процесс самостоятельной письменной речи, что предполагает необходимость специальной работы по коррекции кратковременной и словесно-логической памяти, внимания и слухо-моторной координации у учащихся с нарушением речи.

В результате проведенного анкетирования было выявлено, что 25-30 баллов, соответствующие очень высокому уровню писательской активности по нашим нормативам, не набрал ни один из испытуемых.

Учащиеся с практически сформированной адекватной мотивацией письменной речи как деятельности набрали 20-24 баллов. Таких детей выявлено не было.

От 15 до 19 баллов набрало 5% учащихся с нарушением речи.

У этой категории детей сформировано позитивное отношение к самостоятельной письменной речи, но она привлекает их больше внеучебными сторонами. Этим детям нравится не сам процесс письма, а

внешняя его атрибутика (например, эпистолярные принадлежности: тетради, ручки и т.п.).

Отношение к самостоятельной письменной речи как необходимой деятельности не сформировано у учащихся набравших 10-14 баллов. Количество этих учащихся с нарушением речи - 75%

Менее 10 баллов набрало 18% младших школьников с нарушением речи.

У этих учащихся сформировано стойкое негативное отношение к самостоятельной письменной речи как деятельности.

Результаты исследования уровня развития мотивации письменной речи наглядно отражает график 2.3.

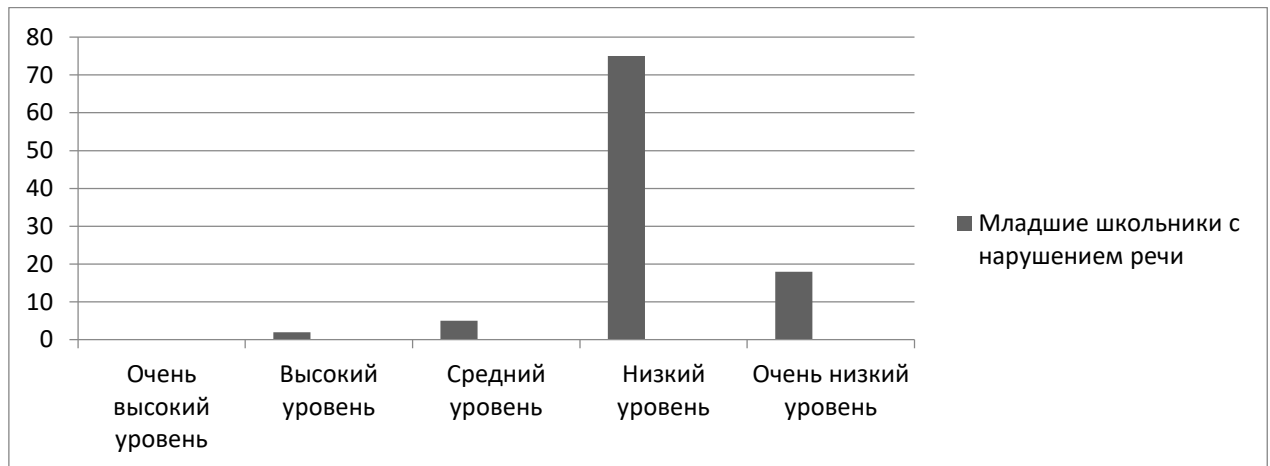


Рис. 2.3 Уровень мотивации письменной речи.

Из графика видно, что у младших школьников с нарушением речи наблюдается низкий уровень мотивации письменной речи как необходимой деятельности. Этим обусловлена необходимость работы по целенаправленному ее формированию.

В результате проведенного исследования действий на уровне лексемы, мы выявили, что младшие школьники с нарушением речи справляются с выполнением данного задания, обладая сохранными возможностями действий на уровне лексемы как важным операциональным компонентом письменной речи.



В процессе исследования фонематического анализа его нарушение было обнаружено у 72% школьников с нарушением речи.

На графике 2.4. наглядно демонстрируем уровень возможности реализации графо-моторных программ младшими школьниками с нарушением речи.

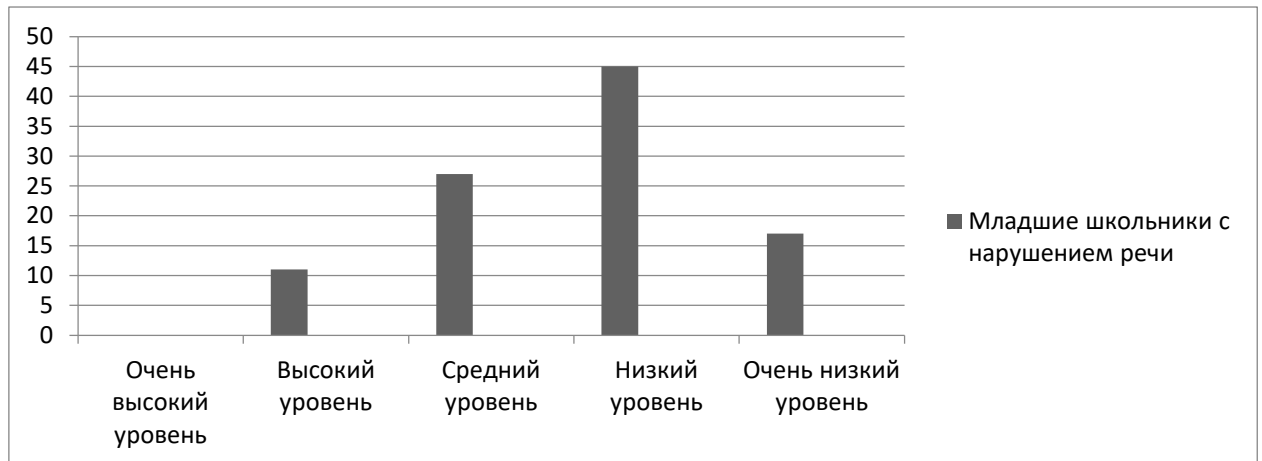


Рис. 2.4 Уровень возможности реализации графо-моторной программы.

Среди младших школьников с нарушением речи, преобладающее количество детей имеет средний и низкий уровень возможности реализации графо-моторной программы: высокий уровень – 11%, средний уровень – 27%, низкий уровень – 45%, очень низкий уровень – 17%. что обосновывает необходимость специальной работы по формированию данного операционального компонента самостоятельной письменной речи у данных учащихся.

У младших школьников с нарушением речи преобладала средняя продуктивность, которая составила 52%. При выполнении этого задания дети допускали ошибки как на уровне действия припоминания орфограммы, так и на уровне применения правила. Наибольшие затруднения вызывало само выявление орфограммы.

В результате проведенного исследования и расчета продуктивности проверочного чтения нами выявлено, что правом контролирующей рецепции воспользовалось 87% % младших школьников с нарушением речи.

Средний показатель продуктивности чтения детей с нарушением речи составил 17%. Мы предположили, что существует зависимость между продуктивностью проверочного чтения младших школьников с нарушением речи и объемом внимания, которое является психическим процессом, обеспечивающим любую контролируемую деятельность. Мы соотнесли результаты этого этапа исследования с данными, полученными в процессе изучения особенностей основных психических процессов, обеспечивающих формирование самостоятельной письменной речи как деятельности.

В результате такого сравнения мы выяснили, что для преобладающего количества детей, имеющих сниженный объем внимания (85%), характерна также низкая продуктивность контролирующего чтения. С увеличением объема внимания повышается и показатель продуктивности чтения. Таким образом, данная прямая зависимость доказывает, что одной из причин низкой продуктивности проверочного чтения является снижение объема внимания. Это предполагает необходимость специальной работы по коррекции и развитию внимания у детей с речевыми расстройствами, как базового психического процесса, определяющего продуктивность такого важного операционального компонента самостоятельной письменной речи, каковым является проверочное чтение.

Проведенное изучение особенностей устной речевых, операциональных и функциональных предпосылок явилось базой для создания уровневых шкал потенциальной готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи.

Результаты исследования потенциальной готовности к обучению самостоятельной письменной речи представлена в диаграмме 2.5.

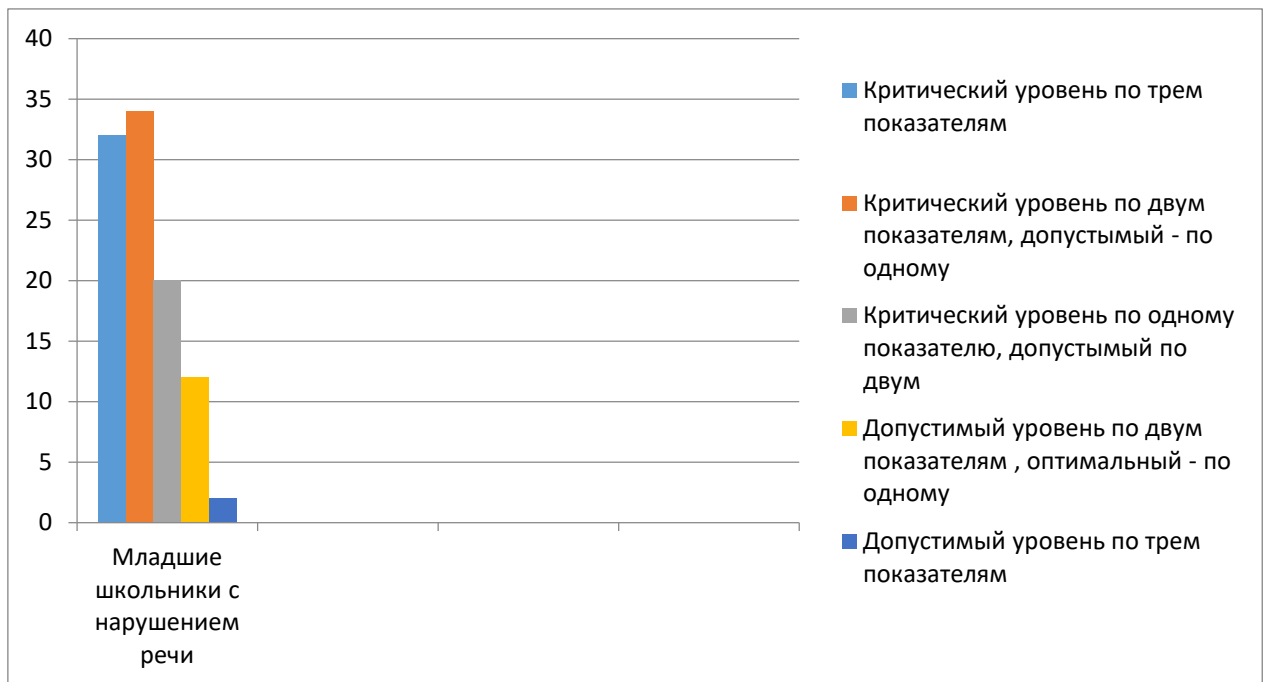


Рис. 2.5. Показатели уровневой готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи младших школьников с нарушением речи.

Из диаграмм видно, что у детей с нарушением речи 32% критический уровень по трем показателям, 34% критический уровень по двум показателям, допустимый – по одному, 20% критический уровень по одному показателю, допустимый по двум, 12% допустимый уровень по двум показателям, оптимальный – по одному, 2% допустимый уровень по трем показателям.

Таким образом, у учащихся с тяжелыми нарушениями речи выявлен низкий показатель состояния таких операциональных компонентов, как мотивация письменной речи, фонематический анализ, реализация графомоторных программ, решение орфографических задач, проверочное чтение. Относительно сохранной является операция действий на уровне лексемы.

### **2.3. Основные направления работы по формированию предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с речевыми нарушениями**

Как показали результаты констатирующего этапа эксперимента, обучение предпосылок самостоятельной письменной речи требует определенной зрелости операций, входящих в структуру письменно-речевой деятельности (действий на уровне лексемы, фонематического анализа, решения орфографических задач, реализации графомоторных программ, проверочного чтения), а также определенного уровня развития функций и процессов (кратковременной и словесно-логической памяти, внимания), обеспечивающих письменную речь как деятельность.

В основу направления работы по формированию предпосылок самостоятельной письменной речи положены общедидактические принципы системности в обучении, наглядности и доступности материала, принципы логопедического воздействия и анализа речевых нарушений (онтогенетический принцип, принцип обходного пути, деятельностного подхода), а также принципы коррекционной педагогики.

При составлении методических рекомендаций, мы опирались на исследования Е.Н. Российской (30).

В качестве основных направлений работы по формированию предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с речевыми нарушениями мы вслед за Е.Н. Российской выделяем следующие:

1. Разработка и проведение уроков и логопедических занятий, органично включающих задания методических рекомендаций, направленных на формирование функциональной базы письменной речи и совершенствование операционально-деятельностных ее компонентов.

2. Создание на занятиях педагогических условий для интеграции сформированных психических и операциональных предпосылок в элементарных формах доступной письменной речи.

3. Организация дополнительных занятий с учащимися, работы которых при проведении констатирующего эксперимента были отнесены к третьему варианту (по проявлению дисграфических ошибок в самостоятельной

письменной речи при отсутствии их в репродуктивных формах и аудиописьме.

Реализация этих направлений представлена нами в методической разработке логопедического занятия целью которого является формирование предпосылок самостоятельной письменной речи у детей с нарушением речи и системы специальных упражнений. Конспект занятия представлен в приложении 2.

Одним из начальных этапов работы является обучение связности высказывания. На данном этапе учащиеся овладевают умениями объединять в логической последовательности несколько предложений. На первых порах можно использовать упражнения на составление связного высказывания по вопросам. При этом важно научить детей подбирать синонимы к словам, чтобы избежать повтора слов в предложениях.

**Упражнение 1.** Прочитать предложение и выбрать слово-заменитель так, чтобы смысл высказывания не изменился.

На берегу озера раскинулся ( раскрылся, разбился, расположился) летний лагерь. Пингвины с интересом осматривали ( осмеивали, разглядывали, разгружали) палатку полярников. Гибкие ветви берез густо (часто, грустно, обильно) покрыты смолистыми почками.

**Упражнение 2.** Составление описания животного.

Вопросы ( и заготовки для ответов):

Название частей тела (Тело \_\_\_\_\_ состоит из \_\_\_\_\_). Называние частей головы (На голове \_\_\_\_\_ есть \_\_\_\_\_). Чем покрыто тело? (Тело покрыто \_\_\_\_\_). Есть ли хвост? ( У \_\_\_\_\_ есть хвост. Или У \_\_\_\_\_ нет хвоста.) К каким животным относится? ( \_\_\_\_\_ относится к \_\_\_\_\_ животным). Где живет? (\_\_\_\_\_ живет \_\_\_\_\_). Какую пользу людям приносит? Или не приносит? ( \_\_\_\_\_).

Подбор синонимов и слов-заменителей: Заяц- он, косой, беляк, трусишка. Лиса – она, лисица, плутовка. И т.д.

В дальнейшем возможно использование моделирования ситуации , в ходе которого дети выделяют главные смыслообразующие элементы

высказывания, устанавливаются необходимые связи и зависимости между ними в тексте (линейный и разветвляющийся алгоритмы).

**Упражнение 1.** После прочтения русской народной сказки «Царевна-лягушка» заполнить линейный алгоритм (цепочку последовательных шагов) для определения факта местонахождения предмета.

Смерть Кашея: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_.

(Ответ: Смерть Кашея: на конце иглы – игла в яйце – яйцо в утке – утка в зайце – заяц в сундуке – сундук на дубу ).

**Упражнение 2.** После прочтения сказки «Гуси-лебеди» заполнить разветвляющийся алгоритм, для которого выбраны краткие предложения, отражающие смысл содержания текста. Таким образом, получается сокращенный вариант второй половины сказки.

«Бежит молочная река - кисельные берега. Девочка просит речку спрятать их. Речка:

- Не спрячет их ( и гуси-лебеди поймают);
- Спрячет под бережком ( и гуси-лебеди пролетят)

Стоит яблоня. Девочка просит яблоню спрятать их. Яблоня:

- Не спрячет (и гуси-лебеди поймают);
- Спрячет под листьями (и гуси-лебеди пролетят)

Стоит печка. Девочка просит печку спрятать их. Печка:

- Не спрячет их ( и гуси-лебеди поймают);
- Спрячет ( и гуси-лебеди ни с чем улетят).

Дети возвращаются домой.»

Следующая группа заданий направлена на передачу содержание текста кратко и обобщенно. В этом помогает прием сжатия (сокращения ) материала. Таким образом в предложенном тексте нужно исключить слова, не отражающие основного содержания, а являющиеся изобразительно-выразительными и уточняющими его средствами.

**Упражнение 1.** Прочитать текст Е.И.Чарушина «Крокодил» и выполнить задание:

«Лежит крокодил в теплой воде на самом солнцепеке, греется. Зубастую пасть закрыл, гребенчатым хвостом не шевельнет. Будто просто гнилая коряга валяется в воде, а не живой зверь. Лежит крокодил в воде у самого берега, ждет добычу. Придет зебра или антилопа к реке воды напиться – он ударит зверя своим сильным хвостом, сшибет с ног, ухватит зубастой пастью и утащит в воду, на дно.»

Из текста вычеркнуть как можно больше слов, но так, чтобы смысл не изменился. Записать получившийся короткий текст.

Для того, чтобы проверить уровень понимания прочитанного, можно использовать задания репродуктивного характера, направленные на выявление основных элементов содержания текста. Эти задания предложены в следующих упражнениях:

**Упражнение 1.** Прочитать текст «Храбрый утенок» и заполнить анкету, выбрав правильный ответ.

«Каждое утро хозяйка выносила утятам полную тарелку рубленых яиц. Она ставила тарелку возле куста, а сама уходила. Как только утята подбегали к тарелке, из сада вылетала большая стрекоза и начинала кружиться над ними. Она так страшно стрекотала, что перепуганные утята убегали и прятались в траве. Они боялись, что стрекоза их всех перекусает. А злая стрекоза садилась на тарелку, пробовала еду и потом улетала. После этого утята уже целый день не подходили к тарелке. Они боялись, что стрекоза прилетит поять.

Вечером хозяйка убирала тарелку и говорила: «Должно быть, наши утята заболели, что-то они ничего не едят». Она и не знала, что утята каждый вечер голодные ложились спать. Однажды к утятам пришёл в гости их сосед, маленький утёнок Алёша. Когда утята рассказали ему про стрекозу, он стал смеяться.

-Ну и храбрецы! - сказал он.- Я один прогоню эту стрекозу. Вот вы увидите завтра.

-Ты хвастаешь,- сказали утята.- Завтра ты первый испугаешься и побежишь.

На другое утро хозяйка, как всегда, поставила на землю тарелку с рублеными яйцами и ушла.

-Ну, смотрите,- сказал смелый Алёша,- сейчас я буду драться с вашей стрекозой.

Только он сказал это, как вдруг зажужжала стрекоза. Прямо сверху она полетела на тарелку. Утята хотели убежать, но Алёша не испугался. Не успела стрекоза сесть на тарелку, как Алёша схватил её клювом за крыло. Насилу она вырвалась и с поломанным крылом улетела.

С тех пор она никогда не прилетала в сад и утята каждый день наедались досыта. Они не только ели сами, но и угощали храброго Алёшу за то, что он спас их от стрекозы» ( по Житкову Б.Н.).

**Анкета.** Выбери правильный ответ. Отметь его галочкой.

- Где ставила хозяйка тарелку с едой для утят? ( у крыльца; у куста; за домом)

- Кто пугал утят? (коза; стрекоза; собака)

- Как звали храброго утенка? (Петя; Алеша; Илюша)

- Как он расправился со стрекозой? (укусил за крыло; схватил за крыло; схватил за хвост).

**Упражнение 2.** Вспомнить и рассказать историю про храброго утенка (см. упражнение 1 на стр.63). Поможет в этом план, но последовательность его пунктов нарушена. Нужно расставить цифры так, чтобы пункты плана шли в правильной последовательности.

( Прилет стрекозы. Маленький гость. Заботливая хозяйка. Расправа над стрекозой. Благодарность утят).

**Упражнение 3.** Прочитать предложение и закончить его, подставив нужное слово:



Утята хотели убежать, но Алеша...( им говорит; не убежал; не испугался). Как только утята подбегали к тарелке, из сада вылетала большая стрекоза и начинала (стрекотать; кружиться над ними; есть из тарелки). И т.д.

Данное упражнение помогает учащимся составлять предложение с опорой на готовое начало, приучает их размышлять перед ответом, искать факты и доказательства (в языковой форме), подтверждающие истинный смысл высказывания.

Приведенные выше задания являются для школьников с нарушением речи стимулом для овладения предпосылок к самостоятельной письменной речи, так как содержание упражнений вызывает интерес у данной категории детей. Кроме того, дети учатся осознанно строить речевое высказывание, самостоятельно подбирать языковые средства для оформления своей мысли, что играет огромную роль в успешном освоении ими общеобразовательной программы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие образовательных систем на современном этапе характеризуется усилением внимания к проблемам обучения предпосылок самостоятельной письменной речи, что обусловлено возросшей ролью данного вида деятельности в сложившихся социально-экономических условиях и соответствующим повышением требований, предъявляемых к письменной продукции современным обществом.

Особенно остро встает вопрос о развитии предпосылок самостоятельной письменной речи у учащихся с речевыми нарушениями, при которой на передний план выступает недоразвитие всех компонентов речевой системы, отражающееся на устной и письменной формах речи.

Самостоятельная письменная речь – это результат выражения мысли при помощи системы письма определенного языка. В целом письменная речь вторична по отношению к устной. Это значит, что в основном она следует правилам устной речи, но в то же время имеет свои особенности. Письменная речь представляет собой вид деятельности, состоящий из набора последовательных операций и психических функций, обеспечивающих этот процесс.

Развитие самостоятельной письменной речи детерминировано узловыми образованиями в развитии ребенка - готовностью к школьному обучению, состоянию навыков письма и чтения, которые подготавливают ее успешное формирование. Орфографически правильное письмо и сформированность всех компонентов чтения наряду с достаточным уровнем развития памяти, внимания, сукцессивных функций, составляют предпосылки к овладению навыками самостоятельной письменной речи, которую в силу особенностей речевого, когнитивного и сенсорного развития учащихся с речевой патологией необходимо целенаправленно формировать. У младших школьников с речевыми нарушениями наблюдаются многочисленные варианты трудностей овладения чтением и письмом. В их

числе: большое количество ошибок в процессе чтения и письма, их частотность и стойкость; нарушение не только технической, но и смысловой стороны чтения; замедленный темп формирования навыка чтения и письма.

Типичными ошибками самостоятельной письменной речи, у младших школьников с нарушением речи, являются: трудности формирования фонематического (звукового) анализа; ошибки фонематического восприятия (т.е. дифференциации фонем); неречевые ошибки; речевые ошибки; грамматические ошибки; орфографические ошибки.

Теоретический анализ литературы по проблеме обучения предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с нарушениями речи позволил нам определить основные условия формирования предпосылок к овладению навыками письменной речи.

В исследовательской работе нами было выделено два этапа: констатирующий и формирующий.

Обследование текстов сочинения и изложение проводилось в индивидуальной форме в первую половину дня. При данном обследовании опирались на разработанные методические задания Е.Н. Российской (29). Детям были предложены два варианта заданий: изложение и сочинение.

Обследование устно-речевых предпосылок осуществлялось по следующим направлениям: состояние звукопроизношения, состояние фонематического слуха, состояние лексико-грамматического строя речи.

Обследование операциональных предпосылок осуществлялось по следующим направлениям: исследование фонематического анализа, изучение действий на уровне лексемы, обследование уровня реализации графомоторных программ, изучение мотивационно-побудительного уровня письменной речи, обследование умения решать орфографические задачи, выявление продуктивности проверочного чтения.

Обследование функциональных предпосылок осуществлялось по следующим направлениям: исследование кратковременной и словесно-

логической памяти, исследование внимания, исследование слухо-моторной координации.

Проанализировав данный констатирующий этап эксперимента, мы сделали вывод, что у младших дошкольников с нарушением речи 32% критический уровень по трем показателям, 34% критический уровень по двум показателям, допустимый – по одному, 20% критический уровень по одному показателю, допустимый по двум, 12% допустимый уровень по двум показателям, оптимальный – по одному, 2% допустимый уровень по трем показателям.

У учащихся с тяжелыми нарушениями речи выявлен низкий показатель состояния таких операциональных компонентов, как мотивация письменной речи, фонематический анализ, реализация графо-моторных программ, решение орфографических задач, проверочное чтение. Относительно сохранной является операция действий на уровне лексемы.

Низкие показатели сформированности основных структурных операций письменно-речевой деятельности являются одной из причин недоразвития самостоятельной письменной речи детей с нарушением речи. В связи с этим мы предполагаем, что сформированность операциональной структуры письменной речи повысит уровень оформления и порождения текстов, что будет иметь большое значение для развития речи учащихся с нарушением речи.

Как показали результаты констатирующего этапа эксперимента, обучение предпосылок самостоятельной письменной речи требует определенной зрелости операций, входящих в структуру письменно-речевой деятельности (действий на уровне лексемы, фонематического анализа, решения орфографических задач, реализации графомоторных программ, проверочного чтения), а также определенного уровня развития функций и процессов (кратковременной и словесно-логической памяти, внимания), обеспечивающих письменную речь как деятельность.

При составлении методических рекомендаций, мы опирались на исследования Е.Н. Российской (30).

Реализация направлений представлена нами в методической разработке логопедического знания целью которого является формирование предпосылок самостоятельной письменной речи у детей с нарушением речи и системы специальных упражнений.

Специальные упражнения подобраны нами на формирование предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с нарушением речи, которые были направлены, на:

- овладение умений объединять в логическую последовательность нескольких упражнений;
- моделирование ситуаций;
- передачу содержания текста кратко и обобщенно;
- проверку уровня понимания прочитанного с помощью задания репродуктивного характера, направленного на выявление основных элементов содержания текста.

Таким образом, мы описали специальные упражнения по формированию предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с нарушением речи, которые при систематическом применении позволяют наиболее эффективно и быстро добиваться положительных результатов в формировании предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алтухова, Т.А. Изучение особенностей перцептивно-смысловой обработки текстов младшими школьниками с общим недоразвитием речи III и IV уровней / Т.А. Алтухова, И.Н. Карачевцева // Школьный логопед. - 2005.-№1 (4).-С. 31-33.
2. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев. - М.: Педагогика, 2000. - 232 с.
3. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения орфографии /Д.Н. Богоявленский - М.: Академия, 2007. – 416с.
4. Брудный, А.А. Психологическая герменевтика./А.А. Брудный – М.:Просвещение, 2001. – 333с.
5. Васильева, Н.Н.. Взаимосвязь трудностей в чтении и показателей фузионных резервов у младших школьников / Н.Н. Васильева, Г.И. Рожкова, А.П. Токарева // Вариативные стратегии сопровождения учащихся с нарушениями письма и чтения: Материалы IV конференции Российской ассоциации дислексии (Москва, 26-27 мая 2009г.) / ред.кол. Г.В. Чиркина, М.Н. Русецкая, Е.Н. Российская. - М.: РДА, МГПУ, УРАО ИКП, 2009. - С. 21-23.
6. Вишнякова, О.В. Практическое пособие по развитию навыков письменной речи / О.В. Вишнякова, И.С. Забуга. - М.:Флинта, 2007. - 288 с.
7. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. - СПб.: Изд- во «Лань», 2003. - 654с.
8. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. - СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. - 472 с.
9. Горбачевич, К.С. Нормы современного русского литературного языка. /К.С. Горбачевич – М.: Просвещение, 2009. – 208с.
10. Егоров, Т.Е. Психология овладения навыком чтения / Т.Г. Егоров. - СПб.: КАРО, 2006. - 304 с.
11. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся

начальных классов: Книга для логопедов / Л.Н. Ефименкова – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 320 с.

12. Жинкин, Н.И. Механизмы речи/Н.И. Жинкин - М., Просвещение, 2001. – 201с.

13. Журова, Л.Е. Подготовка к обучению грамоте детей 5-6 лет./Л.Е. Журова – М.: Вентана-Граф, 2012. – 96 с.

14. Казарцева, О.М. Письменная речь / О.М. Казарцева, О.В. Вишнякова. - М.: Флинта. Наука, 2008. - 256 с.

15. Корсакова, Н. К. Неудачающие дети: нейропсихол. диагностика трудностей в обучении мл. школьников / Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, Е. Ю. Балашова. - М. : Просвещение, 2007. - 123 с.

16. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. - СПб.:Речь,2003. - 330с.

17. Ладыженская, Т. А. Система обучения сочинениям в 4 - 8 классах./ Т.А. Ладыженская - М.: Просвещение, 2003. - 367 с.

18. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. - СПб.: СОЮЗ, 2001г. - 224 с.

19. Лалаева, Р.И. Выявление дизорфографии у младших школьников. /Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова - СПб.: Наука, 2009. - 36 с.

20. Левина, Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина. - М.:Владос, 2001. - 311 с.

21. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности / А.А. Леонтьев. - М.:Просвещение, 2006. - 248 с.

22. Лурия, А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования / А.Р. Лурия. - М.: Академия, 2002. - 271 с.

23. Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития. Пособие для учителей. - М.: Просвещение, 2005. -176 с.

24. Логинова, О.Б. Мои достижения. Итоговые комплексные работы. 2 класс. /О.Б. Логинова, С.Г. Яковлева. – М.: Просвещение, 2011. – 80с.

25. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя /А.К. Маркова - М.: Просвещение, 2003. – 96 с.
26. Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ / под ред. О.Б. Иншаковой. - М.: В. Секачев, НИИ Школьных технологий, 2008. - 140 с.
27. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей.- СПб.: Литера, 2001. – 165с.
28. Психолингвистика и современная логопедия / Под ред. Л.Б. Халиловой. - М.: Просвещение, 2007. – 234с.
29. Российская, Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. /Е.Н. Российская - М.: Айрис-пресс, 2005. - 240 с.
30. Российская, Е.Н. Формирование готовности к овладению самостоятельной письменной речью учащимися с тяжелыми нарушениями речи: дис. канд. пед. наук. - М., 1999. - 255 с.
31. Реферовская, Е.А. Лингвистические исследования структуры текста. /Е.А. Реферовская. – СПб.: Наука, 2003. – 216с.
32. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие./И.Н. Садовникова – М.: ВЛАДОС, 1997. – 256 с.
33. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции. /Е.Ф. Соботович - М.: Классике Стиль, 2003. - 160 с.
34. Спирова, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. 1 - 4 классы. /Л.Ф. Спирова. – М.: Просвещение, 2000. – 192с.
35. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – М.,2014. – 283с.
36. Хватцев, М.Е. Логопедия / М.Е. Хватцев. - М.:Владос, 2009. - 299 с.



37. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова.- М.: МОДЭК, МПСИ, 2005. - 360 с.

38. Чиркина, Г.В. Состояние теории и практики устранения нарушений письма и чтения у детей / Г.В. Чиркина // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы 1 Международной конференции Российской ассоциации дислексии (14-16 сентября 2004 года). - М.: Изд-во Московского социально-гуманитарного института, 2004. - С.296.

39. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей. /Г.В. Чиркина. – М.:Просвещение, 2000. – 226с.

40. Шахматов, А.А Синтаксис русского языка. /А.А. Шахматов – М.: Эдиториал УРСС, 2001. - 624 с.

41. Эльконин, Д. Б. Как учить детей читать / Д.Б. Эльконин. - М.:Просвещение, 2006.- 64с.

**Приложение 1**

<b>№ п/п</b>	<b>Ф.И. ребенка</b>	<b>Диагноз</b>
1	Даниил С.	НЧПНВОНР
2	Костя Н.	НЧПНВОНР
3	Даша Р.	НЧПНВОНР
4	Лиза М.	НЧПНВОНР
5	Сергей Ц.	НЧПНВОНР
6	Антон Ш.	НЧПНВОНР

## Приложение 2

### Конспект логопедического занятия по развитию речи для 4 класса.

**ТЕМА:** Лексическая подготовка к написанию изложения «Какого цвета нос у грача».

Лексическая тема: Весна

#### Коррекционные задачи:

- дать представление о сложных предложениях и многозначности слов;
- расширять активный словарь учащихся путём образования родственных слов, антонимов, синонимов, сложных слов;
- развивать связную речь;
- уточнять и закреплять временные представления и ориентировки;
- закреплять умение устанавливать связь между предложениями и оформлять их на письме;
- активизировать зрительную и слуховую память, логическое мышление.

#### Общеобразовательные задачи:

- формировать умение группировать предложения по частям (подтемам), составлять план в вопросительной форме;
- определять тему и основную мысль текста;
- формировать умение отбирать речевые средства, работать с синонимами, антонимами, родственными словами

#### Воспитательные задачи:

- воспитывать умение слушать и слышать обращённую речь;
- формировать навыки самоконтроля и самооценки речевой и учебно-практической деятельности;
- прививать навыки коллективной и индивидуальной работы;
- воспитывать любовь к природе.

#### Методы и приёмы: словесные, наглядные, практические:

#### Ожидаемый результат:

- при пересказе текста не будет искажения содержания, пропуска важных фактов;
- не будет нарушения логической последовательности, связи между фактами и событиями;
- уменьшится количество речевых ошибок по определению границ предложений;
- при построении высказывания сократятся неоправданные повторы одного и того же слова, употребление лишних слов.

**Оборудование:** репродукция картины А.К. Саврасова «Грачи прилетели», предметная картинка с изображением грача, аудиозапись с

релаксационной музыкой, ортопедические валики, коврики, раздаточные карточки с деформированным текстом, карточки с предложением для записи по зрительной памяти, цветные ручки, школьный словарики антонимов и синонимов русского языка.

**Текст:**

### **Какого цвета нос у грача**

*Грача называют белоносым. А на самом деле носик у него чёрный. В чём тут дело?*

*Грач целый день в земле копается. Облюбует себе овражек или холмик и давай работать! Из-под прутиков достаёт личинок или зёрнышки или кусочек корешка.*

*От такой работы чёрные пёрышки вокруг клювика вытираются. Остаётся только колечко белой кожи. Вот со стороны и кажется нос белым.*

(60 слов)

### **Ход занятия.**

#### **I. Организационный момент.**

Дети стоят в кругу.

Л-д: Назовите, какое сейчас время года? (Зима)

- Назовите зимние месяцы.
- Какой зимний месяц самый короткий?
- Какое время года было до зимы?
- Какое время года будет после зимы?
- Какой сейчас месяц?
- Назовите предыдущий месяц?
- Какой будет следующий месяц?
- Какой сегодня день недели?
- Назовите предыдущий день и последующий.
- Какое сегодня число? Назовите его соседей.

#### **II. Объявление темы занятия.**

Сегодня на занятии мы должны подготовиться к написанию изложения. Для этого мы вспомним основные признаки текста, разберём трудные слова, активизируем свою зрительную и слуховую память, словесно-логическое мышление.

#### **III. Логико-грамматический раздел**

##### **1. Работа по картине А. Саврасова «Грачи прилетели»**

На наборном полотне выставлена картина А. Саврасова «Грачи прилетели»

Л-д: Посмотрите на картину. Ответьте мне на вопрос.

- Каких птиц принято считать первыми вестниками весны? (Грачи)
- Как называют птиц, улетающих на зиму в тёплые края? (перелётные)

Верно.

Л-д: Посмотрите, на картине «Грачи прилетели» Алексей Кондратьевич Саврасов изобразил простой, поэтический уголок природы, и возвращение птиц домой. Это лирический русский пейзаж. Саврасов был родоначальником именно такого пейзажа.

Тает грязный снег. Талые воды стекают в пруд. Свежий ветер гонит по небу облака. Всё в природе освещено солнцем.

На берёзах в своих гнёздах радостно галдят, суется грачи. Они вернулись домой.

Как вы думаете, это ранняя или поздняя весна изображена на картине?

Л-д: А теперь для вас есть задание

- **Возьмите карточку № 1**, прочитайте и выберите правильное предложение о грачах и весне.

1. *Грачи прилетели, потому что наступила весна. № 1*
2. *Наступила весна, потому что прилетели грачи.*

- Выделите основу в этом предложении. (1 мин)
- Чем необычно это предложение? (в нём две основы)

Л-д: верно, в нём две основы, поэтому предложение называется сложным. Но это вы будете изучать позднее.

## 2. Работа по карточке № 2

*Грач целый день в земле копается.*

Найдите в предложении слово, обозначающее действие (копается)

- Какой предмет это действие совершает? (Грач)
- Можем ли мы назвать эти два слова словосочетанием или нет?

Почему?

- Чем они являются в предложении? (подлежащим и сказуемым. Это грамматическая основа предложения. Связь между этими словами равнозначная. А в словосочетании одно слово главное, другое зависимое)

- Какое лексическое значение имеет глагол КОПАТЬСЯ в данном предложении? Как по другому можно сказать? (рыться в земле). Найдите значение этого слова в словаре.

- Этот глагол может иметь ещё несколько значений:
- рыться в земле
- ворошить, перебирать

- мешкать, медленно делать что-либо

Об этом слове можно сказать, что оно имеет много значений. Значит, как его можно назвать? (многозначным)

Л-д: Определите, в каких значениях оно употреблено в этих словосочетаниях

*КОПАТЬСЯ В ШКАФУ*

КОПАТЬСЯ В ОГОРОДЕ

КОПАТЬСЯ С УРОКАМИ

КОПАТЬСЯ В ПЕСОЧНИЦЕ

КОПАТЬСЯ В БУМАГАХ

#### **IV. Релаксация. (3 мин)**

(Дети лежат на ковриках, под головой ортопедические валики, без обуви)

Л-д: *освободили мышцы шеи, покачивая головой из стороны в сторону.*

1) Дыхательная гимнастика (контроль: руки на диафрагме)

Вдох через нос, надуваем животики-шарики, выдох через рот (5-6 раз)

2) Л-д: Руки вдоль туловища

Реснички опускаются,

Глазки закрываются,

Мы спокойно отдыхаем,

Сном волшебным засыпаем

3) (Звучит релаксационная музыка)

Л-д: (тихим голосом, с паузами).

Дышим легко, ровно, глубоко

Наши руки отдыхают,

Наши ноги отдыхают,

Отдыхают, засыпают.

Напряжение улетело,

И расслаблено всё тело

*Мы слышим радостно-тревожные звуки пробуждающейся жизни.*

*Звонко и весело поют птицы. Пора и нам просыпаться.*

Открываем глаза, поворачиваемся на правый бок, левой рукой опираемся о пол и аккуратно встаём. Обуваяемся, садимся на свои места.

Продолжаем работу.

#### **V. Работа с деформированным текстом.**

1. Л-д: Переверните карточку № 3 и скажите, можем ли мы назвать это текстом?

*Грача называют белоносым а на самом деле носик у него чёрный в чём тут дело грач целый день в земле копается облюбует себе овражек или*

*холмик и давай работать из-под прутиков достаёт личинок или зёрнышки или кусочек корешка от такой работы чёрные пёрышки вокруг клювика вытираются остаётся только колечко белой кожи вот со стороны и кажется нос белым.*

- Что для этого нужно вспомнить, чтобы правильно ответить на этот вопрос? (всё, что мы знаем о тексте)

- А что мы знаем о тексте?

- Текст – это группа предложений, в которых говорится об одном и том же

- У всех предложений одна тема.

- Предложения выражают законченную мысль и имеют свои границы.

- Слова в предложении связаны друг с другом по смыслу и грамматически.

- Каждое предложение пишется с большой буквы.

- Текст может иметь название.

- Сколько частей имеет текст? (3)

- Какие? (Вводную, основную и заключительную)

- Как показать части текста на письме?

- Каждая часть пишется с красной строки.

Наведём в тексте порядок. Берём в руки карандаш и работаем в карточке.

### ***1. Деление текста на предложения и смысловые части.***

- найдите первое предложение, оно повествует, сообщает о чём либо

- что поставим в конце предложения? (точку). Следующее предложение начнём писать с какой буквы? (С большой буквы. Исправьте в тексте маленькую букву на большую)

- 2-ое также разбираем

- в 3-м содержится вопрос, как оформить это на письме? (в конце ставим ?)

- 4-е (.)

- 5-е эмоционально насыщенное, произносится с особой интонацией восклицания. Как показать это на письме? (!)

### ***2. Беседа по содержанию текста***

- Кто такой грач? Как он выглядит?

- Как ещё называют грача? (белоносый)

- Как кормится грач?

- Почему грача называют белоносым?

Содержание текста все поняли, на предложения разделили, что ещё нужно сделать с текстом? (Разделить на части)

Л-д: **1-я вводная** часть как бы открывает дверцу в текст, знакомит нас с персонажем. Но ещё не рассказывает о герое

- Прочитайте начало текста и подумайте каким, предложением может заканчиваться вводная часть (3-им, вопросительным. Подсказка при затруднении: какое предложение начинает рассказывать о занятии героя?) Следующее предложение как начинаем писать ? (с красной строки) Отметьте знаком Z в тексте начало следующей части.

**Во 2-ой основной** части рассказывается о том, что происходит с героем рассказа, чем он занимается.

Она не может состоять из одного предложения . Их всегда несколько. Прочитайте, подумайте и скажите, каким предложением может заканчиваться основная часть? (6-ым). (При затруднении - подсказка: какое предложение начинает подводить итог сказанному?) Отметьте начало 3-ей части знаком Z

**3-я заключительная** часть подводит итог сказанному или выражает главную мысль текста.

Л-д: Что ещё мы можем сделать с текстом? (Озаглавить)

Заглавие должно отражать главную мысль текста.

- Какое заглавие текста вы можете предложить?(.....)
- О чём рассказывается в тексте? (Какого цвета нос у грача)
- Отражает главную мысль текста это предложение? (да)
- Можем оставить как заглавие? (да). Запишем его в тетрадь.

Для того чтобы нам легче было пересказывать текст, писать изложение, мы составим план в форме вопросительных предложений.

- На какой вопрос мы находим ответ в первой, вводной части? (**Как называют грача?**) Этот вопрос и будет у нас первым пунктом плана (под названием пишем слово план и ниже под цифрой 1 первый вопрос)

- О чём рассказывает основная часть? (**Как кормится грач?**) Этот вопрос будет вторым пунктом плана.

- Что мы узнаём из заключительной части? (**Что происходит с его носом?**) Это третий пункт плана.

Мы с вами восстановили все признаки текста и хорошо сегодня поработали

## VI. Итог урока.

- Что такое текст?
- Работали ли вы с текстами на других уроках?
- Будут ли текстами скороговорки, поговорки? Почему?
- Что нового о тексте вы сегодня узнали?
- Какие выводы сделали?



**VII.Задание на дом.**

1. Из текста выписать все встречающиеся словосочетания со словами –«неприятелями» т.е. антонимами (белый – чёрный)
2. Пересказать текст по плану.